

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE  
NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA**

**JANAINA CACIA CAVALCANTE GONÇALVES DA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL:  
UM NOVO OLHAR PARA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA  
(1990-2010)**

**Guarulhos  
2013**

**JANAINA CACIA CAVALCANTE GONÇALVES DA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL:  
UM NOVO OLHAR PARA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA  
(1990-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: As questões de infância e adolescência na formação dos profissionais da educação e saúde.

**Orientador: Dr. Marcos Cezar de Freitas**

**Guarulhos**

**2013**

Silva, Janaina Cacia Cavalcante Gonçalves da.

A construção de uma Pedagogia da Infância no Brasil: um novo olhar para educação da criança pequena (1990-2010) / Janaina Cacia Cavalcante Gonçalves da Silva – Guarulhos, 2013.  
182 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência, 2013.

Orientador: Marcos Cezar de Freitas.

Título em inglês: The development of a teaching method for children in Brazil: a new look at small children's Education (1990-2010).

1. Criança. 2. Infância. 3. Pedagogia da Infância. 4. Pedagogia da Educação Infantil. 5. História da Educação.

I. SILVA, Marcos Cezar de Freitas.

II. Título.

**JANAINA CACIA CAVALCANTE GONÇALVES DA SILVA**

**A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: UM NOVO  
OLHAR PARA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA (1990-2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração As questões de infância e adolescência na formação dos profissionais da educação e saúde.

Aprovado: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Daniela Finco  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maurilane de Souza Biccass  
Universidade de São Paulo

*A Deus que me sustenta e fortalece todos os dias;  
Aquele que me amou primeiro e é fonte de graça em minha vida,  
meu Senhor Jesus;  
À minha mãe Neomizia símbolo de força e persistência;  
Aos meus irmãos, em especial Débora e Júnior, companheiros dessa  
e de muitas outras jornadas,  
e para minha razão de viver, quem me impulsiona a lutar cada dia mais  
por meus ideais, minha filha amada Isabela.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que esteve comigo todos os dias...

Ao meu querido orientador Prof. Marcos Cezar, por compartilhar seus saberes, experiências e pela generosidade em me escolher e por depositar sua confiança.

À Universidade Federal de São Paulo, que além da bolsa de estudos, em parte financiou a apresentação dessa pesquisa em Havana / Cuba.

Especialmente à Neomizia, minha mãe, exemplo de força e persistência diante das dificuldades, por me encorajar a lutar e ajudar a concretizar meus sonhos.

À minha filha amada Isabela, companheira de todas as horas, por entender a minha ausência, ser forte diante das turbulências do dia a dia, aguentar a saudade devido às viagens e por ser meu porto seguro.

Aos meus irmãos Débora, Cleberson e Neocivan, e aos 'agregados', Antônio, Natália e Rose por serem apoio e compartilharem os momentos dessa jornada.

À minha tia Neuza pelo cuidado, preocupação e incentivo que me impulsiona, e mesmo de longe, a tenho sempre presente.

Ao Gerson que mesmo contrariado apoiou em vários momentos.

Aos amigos de perto que torceram e buscaram meios de me ajudar a concretizar essa realização: à família do Vale.

À Cristina Cabral pelo primeiro incentivo, por encorajar a buscar.

Aos colegas de trabalho Linda, Marcos, Sandra e Valéria pela amizade, apoio e incentivo.

Aos amigos especiais e principalmente aqueles que de longe se tornaram presentes através das suas orações.

Aos colegas de turma, em especial, Cláudia, Kelly e Thayame, companheiras constantes.

À minha irmã Débora pela revisão do meu texto, por compartilhar minhas alegrias e tristezas e ao seu esposo Antônio pelas orações e apoio de sempre.

Aos meus professores de todos os tempos que contribuíram para minha formação profissional e acadêmica.

Às professoras entrevistadas para esse estudo: Ana Lúcia, Fúlvia, Letícia, Lívia, Maria Malta, Tizuko e Zilma por se mostrarem disponíveis e contribuírem com a pesquisa.

Às professoras da banca de qualificação Ana Paula e Daniela pelas significativas contribuições para este estudo.

A todos que contribuíram de alguma forma para a concretização desse trabalho.

*“(...) o que magoa é que todos os nossos assuntos são liquidados às pressas e de qualquer maneira, como se para os adultos a nossa vida, as nossas preocupações e insucessos não passassem de acréscimos aos problemas verdadeiros que eles têm. É como se existissem duas vidas: a deles, séria e digna de respeito; e a nossa, que é como se fosse de brincadeira. Somos menores e mais fracos; daí, tudo o que nos diz respeito parece um jogo. Por isso o pouco caso. As crianças são homens do futuro. Quer dizer que eles existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos. Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê? E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice? Não desperdiçam levianamente as suas forças? Gostam, acaso, de ouvir as advertências de velhos ranzinzas?” (KORCZAK, 1981, p. 152)*



## RESUMO

Esta pesquisa é um estudo teórico com abordagem essencialmente qualitativa, que tem como objetivo principal compreender quais pressupostos, autores e tendências protagonizaram a configuração de uma Pedagogia da Infância e/ou Pedagogia da Educação Infantil no Brasil. Analisa a partir da construção sócio-histórica o percurso do estabelecimento de um campo específico, que tem como eixo central a Educação para crianças de zero a cinco anos e 11 meses. Para tanto, realizamos entrevistas a pesquisadores que focaram seus estudos nessa área e elencamos palavras-chave do léxico intelectual, a fim de elucidar e articular as circunstâncias e influências dessa trajetória.

**Palavras-chave:** Infância. Criança. Pedagogia da Infância. Pedagogia da Educação Infantil. História da Educação.

## **ABSTRACT**

This research is a theoretical study with an essentially qualitative approach whose main purpose is to understand which assumptions, writers and trends played the lead role in the establishment of a Teaching Method for Children and/or Children's Education in Brazil. Based on a social and historical background, it analyzes the path of the establishment of a specific field whose main axis is Education for children from zero to five years and eleven months old. To this end, we conducted interviews with researchers who focused their studies in this area and listed key words from the intellectual lexicon in order to clarify and organize the circumstances and influences of this trajectory.

**Key words:** Children. Child. Teaching for Children. Children's Education. Education History.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>COEDI</b>	Coordenação de Educação Infantil
<b>CONPEB</b>	Conselho de Políticas para a Educação Básica
<b>DNCr</b>	Departamento Nacional da Criança
<b>DPE</b>	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>FCC</b>	Fundação Carlos Chagas
<b>FEUSP</b>	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GEPSI</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil
<b>GESTRADO</b>	Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente
<b>GRUPESCI</b>	Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Criança e Infância
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LBA</b>	Legião Brasileira de Assistência
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MIEIB</b>	Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
<b>NEPEI</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>ProInfância</b>	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
<b>Proinfantil</b>	Programa de Formação de Professores em exercício na Educação Infantil em nível médio, modalidade normal.
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SEF</b>	Secretaria de Ensino Fundamental
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIFESP</b>	Universidade Federal de São Paulo
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 QUESTÕES INICIAIS	17
1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	19
1.3 A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	22
<b>2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DE UMA PEDAGOGIA EM CONSTRUÇÃO</b>	<b>25</b>
2.1 INTRODUÇÃO	25
2.2 OS AUTORES / PESQUISADORES E AS INFLUÊNCIAS PRESENTES NESTA CONSTRUÇÃO	32
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVO CAMPO DE ESTUDO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA	42
2.4 A(S) INFÂNCIA(S) E AS CRIANÇAS: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA E O OLHAR DE OUTROS PRISMAS	47
2.5 A(S) PEDAGOGIA(S): PERSPECTIVAS QUE SE CONSOLIDAM EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	60
<b>3 AS PUBLICAÇÕES DO MEC E A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NO BRASIL</b>	<b>66</b>
3.1 INTRODUÇÃO	66
3.2 O PRIMEIRO PERÍODO DE PUBLICAÇÕES DE 1990 A 2000: A CRIAÇÃO DA COEDI / MEC	68
3.3 SEGUNDO PERÍODO DE PUBLICAÇÕES DE 2001 A 2010: EM BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO	80
3.4 A RELAÇÃO ENTRE OS DOIS PERÍODOS 1990 A 2000 E 2001 A 2010: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELAS PUBLICAÇÕES DO MEC	89
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS: O OLHAR MACRO EM MEIO A MÚLTIPLAS (IM)POSSIBILIDADES</b>	<b>92</b>
4.1 INTRODUÇÃO	92
4.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS: POLÍTICAS PARA QUEM?	103

<b>4.3 POLÍTICAS RECENTES: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS</b>	<b>107</b>
<b>4.4 EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPO DE LUTAS E DISPUTAS</b>	<b>110</b>
<b>5 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR E VOZ DE QUEM FEZ E FAZ PARTE DE SUA CONSTRUÇÃO NO BRASIL</b>	<b>115</b>
<b>5.1 INTRODUÇÃO</b>	<b>115</b>
<b>5.2 AS PESQUISADORAS</b>	<b>116</b>
<b>5.3 AS ENTREVISTAS</b>	<b>120</b>
<b>5.4 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b>	<b>122</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro das Entrevistas</b>	<b>174</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se inscreve na área da Educação tendo como objetivo principal contribuir para investigação e análise da construção do campo da Pedagogia da Infância em um contexto recente de publicações e seus respectivos autores.

Esta investigação designa compreender quais pressupostos, autores e tendências protagonizaram a configuração de uma Pedagogia da Educação Infantil e/ou da Infância no Brasil. No decorrer das explanações, nosso objeto ficará mais claro quando optamos por caracterizar esses dois termos.

Inicialmente, o delineamento do projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo, obedecendo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado de maneira integral.

O período de análise proposto para essa pesquisa foi de 1990 a 2010, tendo como ponto de partida a Legislação que legitimou a Educação Infantil na área da Educação: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

As observações feitas e estudos aqui desenvolvidos são um recorte dentre as inúmeras possibilidades referentes à Educação Infantil no Brasil, até porque a magnitude do país não permite uma abrangência totalitária e a fidedigna representação de todas as localidades, o que mostrou ser uma dificuldade quando pensamos em autores e tendências que representam esse novo pensar.

Nesse sentido, foi proposto realizar um estudo teórico-bibliográfico, baseado na seleção e análise da produção acadêmica de alguns intelectuais que se debruçaram em questões e pesquisas na Educação Infantil, a fim de apontar as diferentes proposições expressas nas publicações em livros e nas publicações do MEC (Ministério da Educação) referentes à Educação da criança de zero aos seis anos, no período delimitado para a pesquisa.

Início a reflexão deste estudo com um breve relato sobre o meu caminho profissional delineado enquanto pesquisadora para chegar às questões iniciais da vida acadêmica. Posteriormente elenco e desenvolvo questões indicativas da delimitação do estudo e a problemática do que se propõe.

Para compreender e aprofundar o percurso da Educação Infantil no Brasil, o **Primeiro Capítulo** traz colocações, movimentos históricos e uma breve retrospectiva dessa trajetória, a fim de mostrar a construção histórica e balizar pontos importantes que deixaram vestígios até os dias atuais.

O período em foco apresenta muitos autores/pesquisadores que fizeram parte deste caminho, influências que deixaram marcas e inauguraram um novo campo de estudos. Esses personagens produziram importantes publicações e livros, que influenciaram os estudos e prerrogativas da Educação das crianças de zero a seis anos.

A partir das reflexões acerca da construção de uma Pedagogia e do início do delineamento de um campo específico, desta perspectiva, elenco alguns de seus desdobramentos e influências, mostrando o momento profícuo para pesquisas na área.

Neste sentido, à luz da criança como sujeito de direitos, considere a mudança na concepção em relação a elas, os diferentes estudos e pesquisas com outros olhares, a influência de diferentes áreas tanto no Brasil como em outros países, e principalmente, as contribuições da Sociologia da Infância, que mudou o pensar a infância e as crianças, conseqüentemente, a sua Educação.

Conforme a contribuição de alguns autores propus distinguir as várias infâncias e as crianças, os quais trazem um novo paradigma para educação dos pequenos fundamentados em outros prismas.

Segundo as reflexões de Rocha (1997, 1998, 2002) diferencio Pedagogia da Infância e a Pedagogia da Educação Infantil, e esclareço do que se tratam essa(s) Pedagogia(s).

Posteriormente, no **Segundo Capítulo**, apresento um recorte de análise das publicações do Ministério da Educação (MEC) em dois diferentes momentos. O primeiro de 1990 a 2000 e o segundo de 2001 a 2010, nos quais aprecio pontos norteadores da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil e a busca para estruturação da Educação para crianças de zero aos seis anos no Brasil.

Em seguida, desencadeio uma reflexão desses dois períodos, a fim de compreender as intrínsecas relações que são estabelecidas quando um órgão Federal normatizador publica documentos, estabelece Diretrizes Curriculares e almeja objetivos de âmbito nacional para esta etapa da Educação.



No Brasil não podemos deixar de questionar as políticas públicas quando o assunto é a Educação Infantil. Para isso, no **Terceiro Capítulo**, desenvolvo questionamentos e aponto dificuldades por parte do Poder Público em efetivar na prática o que já foi garantido pela Lei.

Essa perspectiva possibilitou interrogar sobre duas mudanças estratégicas na LDB: o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade da Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos. A necessidade de clarear medidas legais como estas nos fazem abrir o leque para outras questões que interferem estruturalmente na Educação Infantil e, conseqüentemente, atingem as crianças.

Nos itens a seguir foram tratadas algumas políticas recentes, que buscam novos caminhos, como a transferência de renda, o Brasil Carinhoso, ProInfância, ProInfantil, entre outros.

Outro foco importante, ainda neste mesmo capítulo, fundamentado em Bordieu (1996, 2004) quando teoriza o espaço social como um campo de lutas e forças, disputas e relações de poder, analiso a Educação Infantil e sinalizo como estas questões interferem nas decisões maiores das Políticas Públicas, na própria configuração do campo e na posterior publicação de documentos.

À luz do que foi pesquisado e desenvolvido nos capítulos anteriores, o **Quarto Capítulo** traz a trajetória de algumas pesquisadoras significativas da Educação Infantil no Brasil e que, de alguma forma, influenciaram o período em foco, contribuindo como professoras universitárias, com questionamentos, pesquisas, documentos, coordenação de grupos de pesquisa e militantes em prol de conquistas para Educação Infantil.

Para o desenvolvimento deste capítulo houve coleta de dados, com entrevistas semiabertas junto a essas autoras cujas obras, pensamentos e ações foram decisivas na configuração do campo aqui denominado Pedagogia da Educação Infantil e/ou Pedagogia da Infância.

Com relação à efetivação da análise e interpretação foram utilizados os pressupostos de Williams (2010), que evidencia em sua obra as palavras como sendo também reveladoras da historicidade de um tempo à medida que produzimos inventários e repertórios a respeito das palavras que se consolidam para tratar de determinado objeto, além de encontrar também o “espírito de um tempo”, ou seja, encontrar a conexão que se estabelece entre uso e sentido, decifrando como alguns atores, ao usar as palavras, também lhe conferem sentido.

Através de Williams é possível pensar no “sentido” que palavras chave como criança, infância, Educação Infantil, Pedagogia da Infância entre tantas outras revelam. Essas palavras mostram a instabilidade de sentidos e a vulnerabilidade de fronteiras interpretativas às injunções da política e das guerras de representações.

A análise foi apoiada nas entrevistas, a fim de mapear as conclusões das autoras sobre as questões levantadas. Sete pesquisadoras foram selecionadas, aceitaram participar das entrevistas e contribuir com a pesquisa. São elas: Ana Lúcia Goulart de Faria (UNICAMP), Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg (PUC/FCC), Livia Maria Fraga Vieira (UFMG), Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (USP), Maria Machado Malta Campos (PUC/FCC), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP- Ribeirão Preto). Aos participantes da pesquisa foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de acordo com os procedimentos éticos.

Reitero que a seleção destas pesquisadoras se dá, em grande parte, como já explicitado acima, por suas contribuições na área da Educação Infantil, mas sabemos que no Brasil tantos outros autores e pesquisadores conjuntamente colaboraram e estão presentes na construção dessa etapa no período escolhido para a investigação.

Por fim, à luz da reflexão desenvolvida, acredito que foi realizado um estudo embasado, que permeia o universo da Educação da criança pequena, o qual objetivou mapear o panorama sobre a construção da Pedagogia da Educação Infantil e/ou da Infância no Brasil.

## **1.1 QUESTÕES INICIAIS**

O processo de formação de minha carreira, tanto no antigo magistério como na Graduação em Pedagogia, me fez voltar o olhar para um mundo de muitas possibilidades e de alunos bem pequenos.

Após alguns anos na Educação Infantil, as questões relacionadas aos pequenos e bem pequenos, começaram a me incomodar. Ao trabalhar na rede particular, e posteriormente, no Município de São Paulo, com a faixa etária dos quatro aos seis anos, sempre acreditei que esta é a fase mais privilegiada da vida, na qual a criatividade, a curiosidade e a imaginação emergem como pipocas dentro

de uma panela, portanto, mereciam um espaço dinâmico, uma organização de tempo flexibilizada e profissionais atentos às suas singularidades e questões.

A partir de 2004 estive como coordenadora pedagógica de Educação Infantil em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo (EMEI) e os questionamentos só aumentaram.

Em 2008 compus a equipe da Diretoria Regional Jaçanã/Tremembé através da qual, após algumas visitas às creches municipais dessa região, percebi que possuíam uma estrutura distante da concebida como ideal. A impressão era de que o tempo havia parado e as crianças, mesmo as que não falavam, expressavam o quanto aquele lugar, com uma rotina fragmentada e profissionais mecanizados, pautava-se em cuidados físicos e discutiam quem daria banho em quem e em quantos, ou seja, tudo era baseado em uma rotina de meros afazeres, o que me chocou muito.

Percebi que a realidade das instituições coletivas para crianças de zero a três anos é bem mais precária do que a dos maiores, de quatro a seis anos (agora cinco anos), que também não é o ideal, seja porque na primeira ainda discute-se o papel do cuidado e educação das crianças, seja na dos maiores na qual as crianças são tidas como escolares, se perdendo em uma rotina fragmentada com atividades desconexas.

Mesmo com mudanças, o cotidiano das crianças em contextos coletivos ainda não é o ideal. Em tempos de “novos olhares” e quebra de muitos paradigmas, a situação das crianças nesses espaços de educação não pode se restringir a lugares de confinamento com experiências disciplinadoras e escolarizadas, que tolhem a criatividade e a inventividade de seus atores, negam os seus direitos e promovem a pseudopedagogia da submissão.

Desta situação originou-se a minha inquietação com a realidade que presenciava. Do fato de não me conformar, iniciei a minha vida de pesquisadora, pois não era possível, mesmo com algumas conquistas, a Educação Infantil ainda ser vista como algo secundário, etapa anterior ao Ensino Fundamental (VIEIRA, 2010, p.149 e 151), lugar seguro para não ficarem na rua, ou a instituição de guarda enquanto as mães trabalham, onde as crianças só brincam, ou mesmo, com menos prestígio que as outras etapas, até para os profissionais da mesma categoria.

Mesmo depois das publicações legais garantirem o direito à Educação das crianças de zero a seis anos e a Educação Infantil fazer parte da Educação Básica<sup>1</sup>, ainda temos equívocos e tensões. Foi inaugurado um novo tempo, de uma Legislação que se pautou no *direito*, e direitos não podem ser negados, devem ser assegurados por toda a sociedade.

Se o Brasil quer realmente transformar a realidade de milhões de brasileiros e brasileiras é preciso ter a Educação como prioridade, e isso tem que começar pela Educação dos pequenos, ou melhor, dos bem pequenos, os bebês, e pela garantia dos seus direitos como cidadãos.

As crianças, e toda a complexidade que a Infância carrega, esperam uma resposta de quem milita por elas e com elas por seus direitos. Esse é um caminho que não dá mais pra voltar atrás. Permito-me utilizar das palavras de Ana Lúcia Goulart de Faria, quando se nomeia como “criançóloga e criancista”<sup>2</sup>, adjetivos com os quais me identifico, sendo apaixonada pelo que faço.

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Diante do propósito dessa investigação, pretendo estabelecer uma interlocução entre o que já se garantiu por Lei para a Educação Infantil, as publicações oficiais do MEC e as obras de alguns autores/pesquisadores relevantes, que em seus estudos dedicaram-se ao estabelecimento da Pedagogia da Infância ou da Pedagogia da Educação Infantil no Brasil, tendo a Educação da criança pequena como palco para construção de um novo campo.

O período proposto para análise compreende de 1990 a 2010, um momento de caminhos traçados, metas propostas, ideais almejados e de efervescência acadêmica em um campo de tensões sobre o que se efetivou em relação à Educação Infantil, respectivamente para crianças de zero a seis anos e, recentemente, pela mudança na Legislação até os cinco anos.

---

<sup>1</sup>De acordo com Rosemberg (2010) “Para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente bebês. Além disso: a de assumir a integração entre cuidar e educar. Com efeito, diferentemente do que ocorreu em outros países, a escola brasileira sempre adotou o tempo parcial. Sua função tem sido escolarizar. É apenas hoje que se começa a discutir o tempo integral, apesar de ter sido incluído na agenda do movimento de luta pró-creche desde sua criação”. (ROSEMBERG, 2010, p. 173)

<sup>2</sup>“Criançólogos” aqueles que estudam as crianças e “criancistas” que lutam por uma cultura da infância que garanta o direito das crianças a serem crianças.

A partir da década 90, após as lutas sociais, das mulheres e dos operários inclusive, por melhores condições de vida e por direitos, no momento democrático recém-instaurado, entra em cena um ator que também tem direitos, negligenciado até então, a criança pequena. Na Educação brasileira, com a garantia da Constituição Federal, as crianças a partir de então são sujeitos de direito de uma Educação Infantil emancipatória, que as respeite em direitos fundamentais.

O ano 2000 é inaugurado com o ideário de um novo milênio, de algumas conquistas legitimadas e um tempo de consolidação de políticas públicas, caminhando alguns passos para frente e outros pra trás, mas que se mostraram dispostas a garantir às crianças o seu papel real e um olhar diferente para a sua Educação, mesmo sendo refletido primeiramente no campo da Lei, das publicações e das pesquisas.

Para a efetivação da análise e interpretação, a pesquisa foi calcada na abordagem essencialmente qualitativa, tratou-se, num primeiro momento, de uma pesquisa teórico-bibliográfica, com ampliação e levantamento de pressupostos que mostrassem um histórico com a possibilidade de visualizar, compreender e fundamentar a educação das crianças de zero a seis anos e seu percurso na construção de uma Pedagogia da Infância e da Pedagogia da Educação Infantil.

Para tanto, foram utilizados vários textos de pesquisadores e teóricos que já fizeram uma apreciação crítica sobre esta abordagem, para extrair de suas análises referências que envolvessem a investigação com crianças pequenas. Após reflexão sobre tais contribuições, o alvo foi delinear os principais pontos desta modalidade.

Outro foco importante foi investigar nas publicações do MEC e nas obras de alguns autores o olhar para a Criança e a Infância após a década final do século XX e início do novo milênio.

Para coleta, aprofundamento e confronto da análise, os dados da investigação contaram com a contribuição de pesquisadores/autores, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com perguntas que denotaram o percurso da Educação Infantil e buscaram levantar um diagnóstico sobre a Educação da criança pequena no Brasil na ótica dos entrevistados.

Os autores foram escolhidos com o seguinte critério: busquei pessoas que se tornaram referências para a Educação Infantil e que já fossem pesquisadores quando os principais marcos atuais da Educação Infantil começaram a ser traçados. Esses autores, em razão do prestígio que adquiriram no campo, também fizeram

circular outras referências, nacionais e estrangeiras, e abriram caminho para outros pesquisadores (seus orientandos), operando um processo de delimitação da própria Pedagogia da Educação Infantil no Brasil.

Inicialmente, como metodologia de análise para essas entrevistas, foi empreendida em todo o material coletado a técnica da análise de palavras-chave, conforme a contribuição de Raymond Williams (2010), fazendo referência à seleção de algumas palavras que denotam o discurso, a fim de apreender expressões além das palavras.

Com a técnica das palavras-chave, o autor nos oferece importante instrumento para compreender as formas, através das quais determinadas palavras revelam sínteses culturais, que expressam a construção simbólica de um tempo e suas instituições. (WILLIAMS, 2010, p.10)

Neste prisma, encontramos tanto no material bibliográfico analisado como nas entrevistas, pressupostos da construção de uma Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil. Alguns autores utilizam diferentes recortes etários ao tratarem da Pedagogia da Infância, pois concebem que a Infância pode ser delimitada até os seis anos, outros de zero a dez anos, ou ainda, de zero aos doze anos (de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente).

Em alguns casos é utilizado como sinônimo, Pedagogia da Infância e Pedagogia da Educação Infantil. Esta última se delimita às crianças de zero a seis anos, mas devido a uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o recorte etário da Educação Infantil, de acordo com a legislação vigente, desde de 2005, se dá dos zero aos cinco anos.

Sendo assim, compreendemos que a Pedagogia da Infância se trata da educação de crianças de maneira ampla, uma infância mais estendida. Já na argumentação do texto, nos deteremos mais ao tratar da Pedagogia da Educação Infantil com enfoque para a Educação de crianças de zero até cinco/seis anos.

Tendo em vista a reorganização do Ensino Fundamental para nove anos, as crianças que até 31 de março do ano que tiverem seis anos completos não frequentam mais a Educação Infantil e sim o Ensino Fundamental. Mesmo com uma série de arbitrariedades e movimentos contrários a essa mudança, as crianças de seis anos agora foram ‘capturadas’ para a etapa seguinte.

A escola de Ensino Fundamental ainda não evidencia que tenha se adequadado em sua estrutura física ou na organização pedagógica a essa nova

realidade, de forma a continuar perpetuando a negação de direitos<sup>3</sup>, com uma visão escolarizada precoce, que reforça e força a construção de corpos disciplinados, quietos e de cadernos cheios, com foco principal na alfabetização.

Com base nessa constatação, a pesquisa será direcionada no recorte da faixa etária de zero aos seis anos por dois motivos: o primeiro é que a mudança na Legislação é recente e a maior parte dos estudos e investigações ainda contemplam o recorte etário anterior à mudança na Legislação, e o segundo, por se tratar de uma discussão que vai além de um recorte etário de até cinco anos, as crianças continuam sendo crianças antes de serem alunos ou alunas e terem cinco ou seis anos.

Sendo assim, este trabalho buscou contribuir para as discussões acadêmicas em torno da Educação Infantil, a fim de delinear o que se chamou de uma Pedagogia da Infância e/ou Pedagogia da Educação Infantil, que contemple a criança como protagonista e com foco em seu desenvolvimento pleno, vislumbrando a concepção que está sendo construída desde as últimas décadas do século XX, que trouxe a criança como sujeito de direitos, ator social e possuidora de uma cultura própria.

### **1.3 A PROBLEMÁTICA DO ESTUDO**

A Educação Infantil tem em sua história muitas lutas e reivindicações por políticas públicas de atendimento com qualidade às nossas crianças. A Educação da criança pequena no Brasil nas últimas décadas do século XX foi, sem dúvida, o início de uma nova sensibilidade em relação à Infância (VIEIRA, 2010, p. 142).

O grande marco com a Constituição Federal/88<sup>4</sup> e, posteriormente o Estatuto da Criança e do Adolescente/90<sup>5</sup>, cujas leis que visaram garantir o direito

---

<sup>3</sup>Ver em KLEIN, Sylvie Bonifácio. Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo: um estudo de caso. 2011. 233 p. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

<sup>4</sup>BRASIL. Constituição Federativa da República do Brasil, no artigo 208, em seu inciso IV estabelece que: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

<sup>5</sup>BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no capítulo IV, artigo 53, estabelece que: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" e no artigo 54, inciso IV estabelece: "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

das crianças, deram visibilidade também aos vários problemas enfrentados pela faixa etária do zero aos seis anos. (VIEIRA, 2010, p. 147 e 148)

A compreensão da criança brasileira como *sujeito de direitos* passa a estabelecer outra ótica em relação ao que garantimos e o que queremos para as nossas crianças, e isso muda por total e completamente a nossa concepção contemporânea de Infância na modernidade. (ROSEMBERG, 2010, p.172)

Sendo assim, a Educação Infantil torna-se concretamente uma realidade na vida de tantas crianças, mesmo que seja primeiramente no papel, porém, inicia-se um movimento de luta e reivindicações por uma Educação pública e de qualidade para as crianças pequenas. A tarefa de educar sai da responsabilidade da esfera restrita e privada da família e passa a ser compartilhada com o Estado e a Sociedade. A estes é transferido o papel decisivo na esfera pública de prover cuidado e educação<sup>6</sup>.

As contribuições de diversos autores, estudiosos e pesquisadores demonstraram que não era mais possível negligenciar o acesso à Educação para uma parcela significativa da população que, até então, estavam à margem do sistema educacional, com políticas compensatórias, a fim de combater a pobreza e a mortalidade infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96<sup>7</sup> (LDB) confirmou o direito estabelecido pelas legislações anteriores e garantiu uma Educação pública de qualidade, seja na estrutura e organização dos espaços, no projeto pedagógico, em seu currículo ou especialmente, na formação dos educadores e suas concepções para as crianças brasileiras, contemplando as que estão na Educação Infantil.

Mesmo após muitos anos de luta e tentativa de garantia das legislações, ainda vemos que a Educação Infantil é a etapa da Educação Básica que mais precisa de investimentos e pesquisas para viabilizar verdadeiras conquistas nas várias dimensões que compõe uma verdadeira Pedagogia para esta fase.

Na academia, os estudos eram voltados num primeiro momento à garantia de direitos e avaliação das políticas públicas, posteriormente, isso não era mais

---

<sup>6</sup>Segundo Rosemberg (2010): “A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar. A educação e o cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo considerados necessários, mas não suficientes. Daí as creches e as pré-escolas, daí a educação infantil”. (ROSEMBERG, 2010, p. 172)

<sup>7</sup>BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no capítulo I, artigo 21, em seu inciso I, estabelece que: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”.



suficiente. Não basta assegurar e garantir o direito, estarem nos espaços coletivos, mas o que faremos com elas? Quais são suas necessidades? O que sabemos delas? Quem são? O que farão os profissionais que estão com elas?

A modificação crucial advinda dos últimos tempos foi a de concepção em relação ao papel da criança em nossa sociedade, destacando uma perspectiva totalmente nova e que alterou o pensar a Infância.

Sendo assim, para o estabelecimento e construção de uma Pedagogia da Educação Infantil ou da Infância, quais os pressupostos e questionamentos dos autores no período ao qual se destina a pesquisa? Como se reorganizou no Brasil o processo de pensar a criança como um sujeito histórico-social que não é somente “um vir a ser”, mas tem desde sempre, singularidade e especificidade, que possui uma cultura própria, e que é merecedora, de uma educação que não seja só baseada em cuidados físicos? Como foi delineada a Pedagogia da Educação Infantil no Brasil decorrente da Legislação, nas publicações de autores/pesquisadores e nas publicações do Ministério da Educação (MEC)?

A partir desta primeira análise, inicio um confronto embasado em diversas óticas relativas à criança, infância e à sua Educação, o que propiciou uma pesquisa de diferentes olhares dos pesquisadores/acadêmicos e autores nesse campo de estudo pelas culturas infantis, como sujeito social, políticas públicas, instituições para a faixa etária de zero aos seis anos, dificuldades nesta etapa da Educação, distorções, incompreensões, influência nos estudos e pesquisas, a fim de entender o cenário da educação da criança pequena e realizar alguma contribuição.

Dessa forma, procurou-se esboçar quais os pressupostos, autores e tendências protagonizaram a configuração de uma Pedagogia da Educação Infantil e/ou Pedagogia da Infância no Brasil entre 1990-2010.

## **2 O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DE UMA PEDAGOGIA EM CONSTRUÇÃO**

### **2.1 INTRODUÇÃO**

A História da Educação traz a Educação Infantil como um movimento de lutas sociais<sup>8</sup> travadas por vários segmentos da sociedade brasileira por políticas públicas de atendimento às crianças, conforme relata Oliveira (2005) sobre a década de 20, na qual várias iniciativas começaram a surgir, num primeiro momento, com uma visão higiênica e tendo a mulher como cuidadora.

Tais assuntos foram discutidos no Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância no Rio de Janeiro em 1922, e posteriormente, na década de 30, cujas ideias inovadoras dos escolanovistas abriram as portas para os jardins de infância e os parques infantis, mesmo que a priori não fossem destinados ao atendimento das camadas populares. (OLIVEIRA, 2005, p. 97 e 99)

Nas décadas posteriores a creche era vista como uma solução para a guarda, assistência e proteção das crianças, já que as mulheres estavam sendo incorporadas ao mercado de trabalho pelas fábricas e o “mal necessário”, as creches, eram mais vistas como instituição destinada para a saúde, refletindo um grande ideário da época. As crianças, nas diversas idades, eram atendidas em diferentes instituições com características próprias, havia as creches dentro das fábricas, as poucas filantrópicas fora das fábricas, classes pré-primárias em grupos escolares, os parques infantis, escolas maternais e jardins de infância. (Ibid., p. 100)

Na segunda metade do século XX, o país caminhou para sua democratização e a luta por direitos, por uma Educação Pública para as camadas populares que foi ganhando cada vez mais espaço, entre as reivindicações da população. Isso é evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1961 quando apontou em seu artigo 23 que “a educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância”. (Ibid., p. 102)

---

<sup>8</sup>Conforme Silva (1999) nos esclarece: “(...) A conquista do direito constitucional à educação das crianças pequenas e a ampliação da rede de creches e pré-escolas são consequências diretas da organização popular; seja no movimento de mulheres, seja nas associações de moradores ou, ainda, na organização dos trabalhadores em sindicatos”. (SILVA, 1999, p.50)

Esta legislação, a LDB, foi alterada em 1971, devido a um período político e social no qual a urbanização crescia cada vez mais, e nesse período, não só as mulheres das camadas populares lutavam por seus direitos para estarem no mercado de trabalho, mas as mulheres da classe média queriam trabalhar, e não tinham onde deixar seus filhos. No entanto, é equivocado afirmar que as mães das classes populares buscavam a instituição pública somente com esse objetivo. Conforme Freitas e Biccas (2009) “as lutas das mulheres por melhores condições de vida, destacando, nesse sentido o direito de desfrutar de instituições seguras para a educação de seus filhos” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 290) fizeram com que a bandeira da educação para crianças de zero aos seis anos fosse motivo de reivindicações.

Essa mudança na busca por direitos mudou a concepção inicial da creche de supletiva da carência orgânica, agora era vinculada à ideia de carência cultural, que poderia ser compensada pelas instituições das crianças pequenas, sejam as escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes, como é afirmado na lei, a fim de evitar o fracasso escolar no ensino obrigatório. (OLIVEIRA, 2005, p. 108)

A concepção das “teorias da privação cultural foram amplamente divulgadas e acolhidas em muitas instituições relacionadas à educação na infância”. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 295) Essas políticas compensatórias foram criticadas, mas deixaram uma herança que se desdobrou e que “marcaram muito negativamente a história recente da criança, no Brasil”. (Ibid., p. 295) Conforme evidenciado nas contribuições de Freitas e Biccas (2009) quando expõem que

Em face as inúmeras críticas produzidas por especialistas os conceitos de *privação* e *deficiência cultural*, foram substituídos. Mas sua marca desvalorizadora não desapareceu. As crianças passaram a ser designadas como *socioeconômica* e *culturalmente desfavorecidas*. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 295, grifos dos autores)

Neste momento, o Departamento Nacional da Criança (DNCR) movia esforços para implantar um modelo pré-escolar de massa no Brasil, conforme Rosemberg (2006) nos relata:

O plano do DNCr de 1967 é explícito ao especificar que se trata de uma política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola (educação), especificidade que se perde, porém em planos subsequentes, que se autodenominaram programas nacionais de educação pré-escolar. [...] O DNCr propôs a criação de centros de recreação que, apesar de não terem sido implantados na época, forneceram o modelo para o primeiro programa nacional de massa implantado em 1977: o Projeto Casulo. Suas características foram: objetivos de assistência e de desenvolvimento integral da criança, que ampliaram a perspectiva exclusiva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que adotaram uma forte conotação preventiva; perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura a baixo custo, o que seria conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semi-voluntário de pessoas leigas (a comunidade). (ROSEMBERG, 2006, p. 150)

Não podemos deixar de compactuar com as reflexões de Rizzini e Pilotti (2009)<sup>9</sup> quando expõem:

No que se refere ao caso específico das políticas dirigidas à infância, prevaleceu, no Brasil até o presente, a “necessidade” de controle da população pobre, vista como “perigosa”. Manteve-se, pois, o abismo infranqueável entre infâncias privilegiadas e menores marginalizados. Impuseram-se reiteradamente propostas assistenciais, destinadas a compensar a ausência de uma política social efetiva, capaz de propiciar condições equitativas de desenvolvimento para crianças e adolescentes de qualquer natureza. (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p.16)

A realidade do atendimento da infância no Brasil associava-se às assimetrias sociais. Algumas ideias decisivas e elaboradas em outros países começaram a influenciar as políticas para a educação infantil no Brasil. Dentre elas, os conceitos de carência, marginalização cultural e educação compensatória, que foram adotados acriticamente para explicar o fracasso das crianças das camadas populares no ensino obrigatório a partir dos sete anos, o que na realidade, não resolveria o problema, um tanto mais complexo, conforme nos adverte Kuhlmann (2010a). Para que se tenha uma avaliação mais abrangente da análise em educação:

[...] os fenômenos educacionais são elementos constitutivos das relações sociais e se produzem no interior dessas relações e não à parte, ou sobrepostos a elas. São processos históricos, em que as relações sociais definem grupos e setores sociais considerados passíveis de serem educados. Se as concepções, as formas, as propostas educacionais são históricas, então a compreensão da sua história não pode restringir-se aos

---

<sup>9</sup>Na obra de Rizzini e Pilotti (Org.) “A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil” (2009), pode ser aprofundada a compreensão sobre o processo histórico de atendimento voltado para a infância no Brasil e as políticas sociais, com variedade de textos e análise de diferentes autores.

estreitos limites da educação, esquecendo-se das suas relações com o econômico, o geográfico, o social, etc. (KUHLMANN, 2010a, p.81)

A visão assistencialista já estava consolidada, agora era a compensatória que moveria todos os esforços para que fosse adotada, objetivando superar as carências da população pobre. Já as camadas socialmente favorecidas começaram a ser atendidas em escolas particulares, onde a visão era outra, a educação era voltada para aspectos cognitivos, emocionais e sociais. As dicotomias no sistema educacional foram sendo construídas e legitimadas pelas diferenças entre as classes sociais de uma sociedade estratificada e excludente. De acordo com Freitas (2011):

Sabemos que a educação compensatória foi uma estratégia de indisfarçável intenção de dar uma política educacional pobre para pobres, com baixo investimento, baseada exclusivamente na premissa de que “para alguns”, para aqueles que padeciam “privação cultural”, o que estava em questão era uma escola-hospital, uma escola-merenda, uma escola-albergue, para compensar os efeitos de uma desigualdade desumanizadora. (FREITAS, 2011, p.88)

Para Campos (2001, p.103) com a “difusão da teoria da privação cultural e da proposta de educação compensatória, a rede de educação pré-escolar adotou como principal objetivo a preparação da criança para o 1º grau” o que foi denunciado e criticado de maneira incisiva por Kishimoto (1988), portanto, o objetivo maior era o sucesso no Ensino Fundamental. (VIEIRA, 2010, p.150)

Pensar nas políticas de atendimento à criança pequena nos faz refletir de acordo com os pressupostos de Silva (1999) quando expõe:

[...] a necessidade de se analisar o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade de uma forma globalizada, isto é, pensando sobre as ações voltadas à assistência social, à saúde, à alimentação, à guarda e à educação. Trata-se de uma tentativa de se romper com a versão tradicional que divide a história do atendimento infantil em dois momentos distintos: o primeiro, quando a ênfase das ações estava no assistencialismo e, num segundo, em que a preocupação se desloca para os aspectos educacionais. Na verdade, o atendimento à criança no Brasil é diferenciado conforme os segmentos de classe. Essa é a segunda questão que considero relevante. Para as crianças ricas, a educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público, desde as primeiras décadas da República. Para as pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade. Esse quadro, de clara divisão de conteúdos e objetivos se agrava, de um lado, com o aprofundamento da situação de pobreza, miséria e abandono da grande maioria da população infantil brasileira e de outro, pela constante falta de recursos, eufemismo

amplamente utilizado para justificar a péssima qualidade de atendimento oferecido pelas instituições públicas e/ou privadas. (SILVA, 1999, p.41)

Vários pontos antecederam a promulgação da Constituição Federal, dentre eles, a discussão sobre a função das creches e pré-escolas, os movimentos populares e feministas, os estudos nas áreas da psicologia e na educação, lutas pela democratização da escola pública, os debates sobre assistência e carências, e a elaboração de propostas pedagógicas para esta faixa etária. (OLIVEIRA, 2005, p.114 e 115)

Essas discussões derivaram de uma situação insustentável para uma parte expressiva da população de zero aos 17 anos. Segundo as colocações de Rizzini e Pilotti (2009), eram cerca de “30 milhões de ‘abandonados’ ou ‘marginalizados’”, e assim concluem:

Diante desse quadro e graças às possibilidades de organização e participação populares na luta pela garantia de direitos, novos atores políticos entram em cena. Em pouco tempo surgiu um amplo movimento social em favor das crianças e adolescentes em situação de pobreza e marginalidade social. Essa frente, integrada sobretudo pelas ONGs (organizações não-governamentais), acrescida de demais grupos, denominados como sociedade civil, com o apoio da igreja e dos quadros progressistas dos órgãos de governo, desencadeou o processo de reivindicação dos direitos de cidadania para crianças e adolescentes. (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p.28)

A preocupação pelas questões pedagógicas eram um tanto secundárias, mesmo sendo introduzidas a creche e a pré-escola, em um mesmo patamar, para a Educação da faixa etária de zero aos seis anos conforme Campos, Rosenberg e Ferreira (2001) evidenciam:

[...] consolidaram-se dois tipos de atendimentos paralelos: o que se convencionou chamar de creche (de 0 até 3 anos e 11 meses), de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola (dos 4 aos 6 anos e 11 meses), ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter instrucional. (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 2001, p.104)

As relações entre cuidar e educar devem ser vistas de maneira aprofundada, para que uma visão superficial seja questionada e não continuemos perpetuando desigualdades como nos esclarece Silva (1999):

A fim de superar a polarização entre assistência e educação presente nas várias análises sobre as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade, é preciso analisar a questão sob o binômio *cuidado-educação*. Ou seja, considerando que o atendimento infantil em creches e pré-escolas requer que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades básicas, como alimentação e higiene, pelas características próprias de sua idade e porque isso é um direito delas e de suas famílias. Assim, o ato de cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde aquele caráter exclusivamente escolar, com ênfase no treinamento para as séries iniciais e com a preocupação exacerbada com o intelecto. (SILVA, 1999, p. 42, grifos da autora)

A grande conquista para a Educação Infantil ocorrida na Constituição Federal foi legitimar a Educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, um marco que mudou completamente a concepção de atendimento institucional para essa faixa etária. E, indo um pouco mais além, “a cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988”. (FALEIROS, 2009, p. 35)

Dessa forma, “pela primeira vez, uma lei, no caso aquela que prevalece sobre todas as outras, reconhece, como um direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escolas” (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 2001, p.15), ou seja, instaurou-se um novo tempo onde a concepção de Educação dos pequenos é normatizada pelo *direito*, sendo de responsabilidade do Poder Público provê-la independente de qualquer questão, o que terá desdobramentos para outras publicações legais que seguirão na mesma linha da Constituição.

Muitos pesquisadores trataram da análise política, social e o impacto da Carta Magna para a Educação Infantil, dentre eles podemos citar: Maria Malta Campos (2001), Fúlvia Rosemberg (2001, 2010), Ana Lúcia Goulart de Faria (2005), Zilma Ramos de Oliveira (2005), Livia Fraga Vieira (2010), Eloisa Candal Rocha (2010), Gisele de Souza (2010), Moysés Kuhlmann Jr.(2010b), o que evidencia a importância da integração das creches e pré-escolas no sistema educacional brasileiro.

Essa garantia constitucional abriu portas a outras políticas para a primeira infância, mesmo que primeiramente no campo do debate sobre como garantir o acesso, permanência, viabilizar cuidado e educação de forma integral e formação

pedagógica de seus profissionais. Apesar do assistencialismo ainda estar arraigado, o objetivo primeiro mostrava-se como tentativa de integrar e desenvolver uma verdadeira política para a Infância, a fim de não segmentar creches e pré-escolas.

O novo período traz, no contexto nacional, o crescimento de creches e pré-escolas, “torna-se, então, preponderante a participação dos municípios na oferta deste nível de ensino, coexistindo com a nova conceituação de educação infantil, como direito social da criança” que abre um leque de discussões em torno da qualidade do atendimento, igualdade de oportunidades e democratização do acesso. (VIEIRA, 2010, p.142)

Nesse mesmo caminho, em 1990 foi aprovado o ECA reafirmando a criança e o adolescente como sujeito de direitos. Toda essa realidade propiciou uma nova sensibilidade em relação às questões da Infância e das crianças no Brasil. De acordo com Rizzini e Pilotti (2009):

De tudo isso resultou o Estatuto da Criança e do Adolescente e, com ele, supostamente, um novo paradigma jurídico, político e administrativo, destinado à resolução da problemática da infância e da juventude no Brasil, nos termos de uma sociedade democrática e participativa. O atendimento a crianças e adolescentes é considerado parte integrante das políticas sociais. Deve ser proporcionado no seio da comunidade e em consonância com esta. [...] Desse modo, a responsabilidade pela questão da infância e adolescência foi descentralizada e transferida para a sociedade civil. [...] Como sempre, no entanto, a realidade tem se revelado infinitamente mais modesta. [...] (RIZZINI e PILOTTI, 2009, p.29)

Em 1996, quando é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configura-se a Educação Infantil como integrante da Educação Básica e reafirma a criança pequena como sujeito de direitos, conforme Freitas e Biccias (2009), “trata-se de um dispositivo legal sonhado por muitos e que representa a consolidação de alguns direitos fundamentais para as crianças brasileiras, especialmente as de zero a seis anos de idade”. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 35)

Segundo Vieira (2010), o papel da legislação evidencia modos de responsabilização das esferas públicas:

Essa legislação empregou termos e denominações, estabeleceu critérios e condições para o acesso aos estabelecimentos, definiu preferências e prioridades. E expressou certamente alguns conceitos e concepções sobre os objetivos dos serviços, sobre as crianças, sobre as responsabilidades públicas e privadas. Ela nos permitiu algumas conclusões sobre o lugar da educação infantil nos sistemas de ensino ao longo do século XX. A legislação é entendida como um dos elementos das políticas públicas. Nós compreendemos a legislação como um dos elementos da regulação social



da oferta pública, num sentido amplo da educação infantil. (VIEIRA, 2010, p. 143)

Ao longo do século XX, a Educação da criança pequena passa do setor privado para o público, compartilhando com a família o dever de educar, que pode ser verificado também em outros países, a modificação da concepção de “mal necessário” para o compartilhamento de responsabilidades, fazendo com que cada vez mais a criança tenha seu espaço na sociedade e na cultura, não como um vir a ser, e sim, como *sujeito social* que faz a sua história na História, como agente ativo e competente.

De acordo com Silva (1999) quando expõe sobre a Educação de zero a seis anos:

Nos últimos 20 anos a educação infantil vem ganhando espaço no país, e é possível reconhecer três instâncias de construção de um projeto educativo para área: a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização acadêmica de conhecimentos pertinentes a este segmento educacional. (SILVA, 1999, p. 42)

Corroborando com essas reflexões apoiados em Barreto (1995) elucida que:

A educação infantil é hoje compreendida, no Brasil, como o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas, constituindo, assim, a primeira etapa da educação básica. Embora iniciativas nesta área tenham uma história de mais de cem anos, somente nas últimas décadas houve um crescimento mais significativo no atendimento, acompanhando a tendência internacional. Entre as razões do aumento da demanda e da conseqüente expansão das creches e pré-escolas destacam-se a participação da mulher no mercado de trabalho, exigindo seu afastamento dos afazeres domésticos e do cuidado dos filhos, bem como o reconhecimento, pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento do indivíduo – demonstrada amplamente pelas pesquisas científicas -, e do direito da criança à educação em seus primeiros anos de vida. (BARRETO, 1995, p. 7)

Sendo assim, a Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da Educação Básica, e, portanto, deve ser assegurado às crianças o direito a essa etapa.

## **2.2 OS AUTORES/PESQUISADORES E AS INFLUÊNCIAS PRESENTES NESSA CONSTRUÇÃO**

No mundo, a Educação Infantil já preconizava a importância dessa modalidade para as crianças, como podemos evidenciar na publicação *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte* (ROSEMBERG e CAMPOS, 1998), na qual as

organizadoras reúnem diversos autores que trazem as mais diferentes experiências relacionadas a esse campo e mostram com análises criteriosas alguns pontos que convergem com a educação da criança pequena brasileira nas últimas décadas do século passado, conforme Rosemberg (1998):

[...] a educação e o cuidado infantis nos Estados Unidos parecem refletir, como no Brasil, uma solução de compromisso entre o novo e o velho. O novo representado pela pressão da demanda da ampliação do atendimento, tendo em vista as novas aspirações da família, incluindo novas concepções sobre as necessidades da criança pequena; o velho, representado por forças tradicionais que relutam em aceitar que esta função se desprenda da família e que seja assumida de forma complementar pela sociedade como um todo e pelo Estado em particular, como de há muito vem ocorrendo no campo da educação primária e secundária. (ROSEMBERG, 1998, p.21)

Por outro lado, no relato percebe-se o investimento em materiais diferenciados, novas propostas apoiadas no desenvolvimento infantil, integração entre Educação e cuidado, preocupação com o espaço e com os programas, concebendo “a criança como um ser individual e ativo” e com ênfase no brincar, ao passo que no Brasil, a Educação Infantil ainda não havia avançado nessas questões. (Ibid., p. 72 a 75)

Em outro artigo, que trata da Educação Infantil na Suécia, avanços são mostrados, como a valorização das interações entre criança-criança e criança-meio ambiente. Relatam que as atividades precisam estar relacionadas com as experiências das crianças e de acordo com seu estágio de desenvolvimento, a importância do brincar e a valorização do grupo, o que demonstra um grande progresso nos estudos em relação à educação dos pequenos. (GUNNARSSON, 1998, p. 161 e 162)

Os dois textos que sucedem a questão na Itália inauguram inovações que permearão um longo percurso de novas concepções, tendo a criança como centro das atividades educacionais, planejamento na organização do tempo, do espaço, dos materiais, a importância do papel do professor e seu aperfeiçoamento contínuo, busca pela formação específica, participação ativa das famílias e integração com outros serviços destinados para crianças (GUEDINI, 1998, p. 195 e 196). Alguns pontos merecem destaque, o trabalho por projetos e não por disciplinas, a valorização da cultura da infância e “uma nova atitude de respeito pela criança, presente nas várias esferas da sociedade e não apenas nos meios educacionais”. (FARIA, 1998, p. 220, 221 e 225)

Sendo assim, é evidente o quanto a Educação Infantil avançou nas duas últimas décadas do século passado, cujas preocupações com as crianças mobilizaram vários segmentos, a fim de uma efetivação do atendimento integral. Em nenhum outro período histórico foi ampliado de maneira tão significativa os questionamentos relativos a esta faixa etária, no qual muitos estudiosos e pesquisadores começaram a debruçar-se nas questões da Infância em nosso país e fora dele.

O estabelecimento do campo de discussões sobre a Pedagogia da Educação Infantil começa a ser pautado por novos paradigmas, nos quais a criança pequena é vista como ator social, partícipe, produtor e construtor da cultura, aquele que não é a-histórico, pelo contrário, é aquele que faz parte da História como um ser social que carrega desde a mais tenra idade uma multiplicidade de questões.

Portanto, sua educação não se sustenta mais em uma visão unilateral reducionista. A complexidade da infância requer uma educação plural, baseada em diferentes áreas do conhecimento (arquitetura, sociologia, antropologia, geografia, sociologia, economia, etc.). Ainda não traduzimos em efetivas conquistas para as instituições os avanços interdisciplinares e estamos engatinhando em uma série de questões, a começar pelos termos que empregamos, como utilizar sinônimos entre escola e instituição de educação infantil, criança e aluno, ensino, aulas, etc.

Existe a clara necessidade de resistência e combate às práticas que consideram a Educação das crianças pequenas em espaços coletivos como sendo espaços meramente escolares, pois corremos o risco de olhar para práticas inadequadas e desrespeitosas e não enxergarmos problema algum.

A desnaturalização do que é feito perpassa além dos conceitos, termos e práticas. Cabe-nos indagar o que fazem as crianças nesses espaços, a começar pelos bebês que pouco são respeitados em suas singularidades.

Conhecer a criança e o seu real contexto de vivência não é idealizar uma criança imaginária, fantasiosa ou saudosista, é verdadeiramente buscar estabelecer de maneira coerente uma Pedagogia que dê conta de múltiplos olhares para ela.

Outro livro intitulado “Creches e Pré-Escolas no Brasil” das autoras Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira (2001), representou uma discussão sobre a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases e uma gama do que regeu o olhar para a criança pequena em esfera Federal, além de sugestões para uma Política Nacional de Educação das crianças de zero a seis anos.

As autoras fazem um apanhado abrangente sobre as creches e pré-escolas e concluem que:

[...] a partir da promulgação da nova Carta, a tarefa de elaborar legislação complementar, formular políticas sociais, estabelecer prioridades orçamentárias e expandir o atendimento em creches e pré-escolas respalda-se em direitos constitucionais adquiridos pelas crianças brasileiras de 0 a 6 anos. (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 2001, p.27).

Em uma explanação sobre o Ministério e dados explicitados sobre a realidade da época concluem que até aquele momento “seja no plano jurídico, administrativo, orçamentário; seja na elaboração de metas e programas, ou, ainda, na produção e sistematização de estatísticas educacionais, o MEC parece não ter incorporado a pré-escola como integrante e legítima do sistema educacional regular.” (Ibid., p. 54)

O livro é finalizado com vários assuntos de um período de consolidação, como as atribuições normativas entre as esferas de governo, instrumentos legais e os principais problemas enfrentados na Educação Infantil. Nesse percurso, mesmo com conquistas, algumas das questões apontadas ainda são presentes até os nossos dias, como a questão das instituições conveniadas.

Na publicação “Por uma cultura da Infância: Metodologias de pesquisa com crianças” de Ana Lúcia Goulart de Faria, Zeila de Brito Fabri Demartini e Patrícia Dias Prado (2002), foi organizada uma coletânea de estudos que tratam de pesquisas com crianças de forma inovadora e aprofundada, contendo vários pontos que merecem destaque, principalmente por trazer a criança como ser social que, além de apropriar-se, também constrói cultura.

As autoras buscaram contribuir para o aprofundamento das metodologias de pesquisa no tocante às crianças, com o intuito de promover uma discussão baseada nas ciências sociais e em metodologias não convencionais. Faria (2002) no prefácio do livro diz que “esta criança sujeito de direitos passa a ser um outro objeto de pesquisa ou pelo menos um redimensionamento do mesmo objeto”, cujo desafio é adequar os processos investigativos para que deem conta da especificidade da Infância e em todas as suas dimensões. (FARIA, 2002, p.8)

Outra publicação que merece destaque é “Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios” das organizadoras Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (2005a). Seu primeiro capítulo traz uma reflexão sobre o Referencial Curricular

Nacional para Educação Infantil (RCNEI), cuja elaboração e implementação foi visto pelas autoras como “um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente”. (PALHARES e MARTINEZ, 2005, p.8)

A análise realizada apresenta vários pontos frágeis da publicação, como este apontado no texto, “embora em seu discurso o referencial procure considerar a importância e a diversidade de situações sociais no país, efetivamente não colabora para uma identificação de como seriam os diálogos com as propostas construídas no cotidiano de cada local” (PALHARES e MARTINEZ, 2005, p.11) e concluem:

Corremos dois riscos com relação a um documento tão importante como este: por um lado, ele pode ser uma “camisa de força” – se for lido como um ideal inatingível, uma receita, tão grande a distância entre a prática hoje efetivada, muitas vezes com outras qualidades ali não contempladas e a proposta apresentada. Nesse caso, o RCNEI torna-se um retrocesso, pois leva ao “engessamento” de práticas criativas diversas das que ele preconiza. (Ibid., p. 15)

No segundo capítulo traz uma reflexão embasada sobre “a produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o RCNEI” (CERISARA, 2005, p.43) e conclui que:

Após a realização deste trabalho, gostaria de fazer algumas reflexões: a análise dos pareceres e a diversidade de pontos de vista neles apresentados parecem indicar fortemente que a área da educação infantil é ainda uma área em processo de construção. Ou seja, foram vários os aspectos em que os pareceristas tiveram posições conflitantes e divergentes. Isso, no meu entender, não é positivo ou negativo, é, antes, uma marca do processo de amadurecimento de uma área ainda tão recente e com uma diversidade tão grande. [...] (CERISARA, 2005, p. 43)

No próximo capítulo, Moysés Kuhlmann Jr. (2005) trata da “Educação Infantil e Currículo” e discorre sobre a questão assistencialista e educação:

Desde o século passado tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista. (KUHLMANN, 2005, p. 53)

A questão apresentada pelo autor denota uma realidade ainda presente no tocante às creches. Esta abordagem aponta a precariedade no atendimento e uma falta de coerência no que é desenvolvido com as crianças, as professoras (em sua maioria, os homens ainda são raros) se perdem em uma rotina pautada no trabalho

do adulto e não nas necessidades e singularidades das crianças. De tempos em tempos, surgem novas dinâmicas, mas nada com substancial aparato teórico-prático que realmente modifique a organização formatada e pouco estimulante. As desigualdades, tanto na estrutura dos equipamentos como na sua organização, mostram fragilidades. Podemos citar a inclusão das creches nas Secretarias de Educação, que se fez de maneira vagarosa e ainda não é na totalidade do país, ficando muitas creches na assistência social, filantropia ou em convênios.

Mais uma vez, Kuhlmann (2005) nos traz uma reflexão sobre essa questão no mesmo capítulo:

Já algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN, 2005, p. 54)

No próximo capítulo, Ana Lucia Goulart de Faria (2005b) questiona e causa reflexão sobre o espaço físico das instituições de Educação Infantil, o que pouco é considerado de fato, como aparato e pertencente a esta Pedagogia. O espaço como, contexto implícito e explícito do que realmente é proposto, e do que se propõe a ter, como ideologia no trabalho com crianças pequenas. Ele pode ou não promover uma Pedagogia emancipatória.

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento. Assim, uma política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas. Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia. (FARIA, 2005b, p.69)

Uma instituição que cuida, educa crianças pequenas e busca construir uma Pedagogia da Educação Infantil voltada para um espaço que privilegie a criança e a tenha como foco, pensará na organização do seu espaço físico, de forma a considerar as dimensões humanas potencializadas nas próprias crianças, como o imaginário, o lúdico, o artístico, o físico, o afetivo, o cognitivo, etc. (Ibid., p.74) O que ainda é uma conquista a ser feita e implementada efetivamente nas instituições no Brasil.

O que predomina ainda é um espaço pré-escolarizante, ou seja, lembram as salas de aula do Ensino Fundamental, e no imaginário de muitos profissionais desta etapa, só é legitimado como um espaço educacional se tiver “cara” e organização de escola. O que deve ser combatido, pois como Faria (2005b) nos adverte, se queremos construir uma Pedagogia da Educação Infantil brasileira, necessariamente, temos que pensar no espaço com intencionalidade educativa, o que:

[...] possibilita superar qualquer resquício: escolarizante (centrado na professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas etc.); assistencialista (não confundir com o direito de todos à assistência); e também adultocêntrico, higienista, maternal, discriminatório, preconceituoso, reforçando o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos que é cuidado/educação (sem confundir com assistência/escola). [...] (FARIA, 2005b, p.76)

No último capítulo Maria Evelynna Pompeu do Nascimento discute a questão dos Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, problematiza a formação dos profissionais de Educação Infantil e alerta para que “o assentado na LDB corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo por meio do viés da escolarização”. (NASCIMENTO, 2005, p. 108)

Um risco que foi e é denunciado por outros autores, no tocante às práticas escolarizantes e antecipatórias, distorcendo e negligenciando todo o arcabouço de pesquisas e conquistas na educação de crianças pequenas. Desta forma, as duas dimensões educar e cuidar estão intrinsecamente relacionadas quando o assunto é a Educação Infantil, não podendo privilegiar uma em detrimento da outra, e muito menos, com uma concepção equivocada de alguma delas.

A publicação “O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes” de organização de Ana Lúcia Goulart de Faria (2007) traz textos de diversos autores

que se debruçaram sobre a Educação Infantil como um espaço de educação coletiva.

Assim como Freitas (2007, p. 9) nos alertam e combatem o fantasma do “espectro da forma escolar”. Este autor concebe que o “espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da ‘cultura da infância’ quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno”. (Ibid., p.10)

Faria (2007) apresenta o livro com a afirmação de uma conquista emblemática para os pequenos:

Finalmente podemos dizer que pela legislação brasileira a criança pequena é reconhecida como sujeito de direitos. Seu direito à educação (opção das famílias) está constituído na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, em instituições coletivas de educação: as creches e pré-escolas. [...], vemos reconhecido que educar crianças pequenas não é apenas “tomar conta” exige um(a) profissional que não deve seguir modelo escolar nem no conteúdo nem no espaço nem no tempo. Para garantir a construção das infâncias, comprometido(a) com o conhecimento, vai redimensionar o tempo e o espaço na esfera pública para que as crianças construam a própria identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social. (FARIA, 2007, p.15)

Estas questões marcam e se desenvolvem de maneira aprofundada nos textos dos demais autores que seguirão os capítulos seguintes. Como o de Gobbi (2007) que nos fala de uma necessidade urgente de vermos as produções infantis com outros olhos, como autores capazes, inventivos e ricos de uma Pedagogia da Educação Infantil, que respeita e valoriza as linguagens das crianças e sua maneira de interpretar o mundo que a cerca:

A construção de uma Pedagogia da Educação Infantil aponta para alguns momentos nos quais muitas lacunas são percebidas entre o velho e o novo, o que sempre fizemos e o que estamos aprendendo ou temos que aprender a fazer para produzir diferente. Desta forma, estar com crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é algo que estamos e temos que aprender. Olhar, ler seus desenhos, também é algo novo, já que desestabiliza práticas profissionais que têm se limitado a recolher as criações apenas para pendurá-las, sem dialogar, e pior ainda, para colocá-las em pastas ou saquinhos, dentro dos quais as vozes de seus criadores ficam mais caladas ainda. Suas expressões apagadas. Sua linguagem reduzida. [...] Que esses territórios se apresentem às crianças motivando o deslumbramento, a maravilha, a fantasia e que neles os meninos e meninas brasileiras se reconheçam, em suas diferentes identidades sendo respeitadas, admiradas, consideradas em suas tantas bonitezas. (GOBBI, 2007, p. 48)



Podemos destacar também Finco (2007) que trata “A Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil” e denuncia:

Em muitas creches e pré-escolas brasileiras, as crianças ainda são colocadas para brincar sentadas em cadeirinhas e mesas, as quais, ao mesmo tempo em que propiciam o brincar, acabam controlando seus corpos. A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. É possível perceber que o brincar ainda não é o eixo do trabalho pedagógico, não permeia as práticas educativas nessa etapa da educação. Muitas vezes o brincar é limitado a um tempo e a um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais – o jogo educativo. (FINCO, 2007, p. 95)

Essa é uma realidade presente e que deixa suas marcas, um exemplo de como a educação da criança pequena em espaços coletivos precisa ser repensada na sua organização de tempos e espaços que respeitem as singularidades das crianças, pois a própria autora complementa:

O brincar sentado, além de facilitar o controle do corpo das crianças, pode ser considerado uma forma de legitimar a brincadeira: brinca-se, mas esse brincar só é considerado dentro dos padrões da escola do ensino fundamental. Ao copiar o modelo de uma sala de aula, as escolas de Educação Infantil transferem a utilização de cadeiras e mesas para as crianças pequenas, doutrinando e escolarizando seus corpos e preparando-as para enfrentar longas horas sentadas dentro de uma sala de aula do Ensino Fundamental. Por meio de práticas e rituais, a escola vai produzindo um corpo escolarizado, que adquire a capacidade de ficar sentado por muitas horas. (FINCO, 2007, p. 96)

A estrutura, o disciplinamento e medidas de controle pseudopedagógicas denotam uma ideologia para a submissão e o quanto ainda está arraigado na educação da criança pequena alguns modelos tradicionais desrespeitosos, adultocêntricos e que negligenciam quem primeiramente deveria ser respeitado em um patamar de igualdade e não simplesmente um devir de uma etapa propedêutica.

As instituições coletivas, em sua grande maioria, ainda não conseguiram modificar a sua prática, mesmo que isso já tenha sido conquistado na Legislação, verificado e divulgado em publicações e pesquisas embasadas, e tenham mostrado a necessidade de uma nova organização político-pedagógico-administrativa. A criança pequena é um ser social, competente e sua educação deve ser pautada em uma visão política emancipatória e não mera reprodutora de desigualdades.

Na publicação recente “Das pesquisas com crianças à complexidade da infância” de organização dos autores Altino José Martins Filho e Patrícia Dias Prado (2011), já em sua apresentação trazem o que poderemos ver não só nesta

publicação, mas o que é traduzido recentemente nas pesquisas e quando pensamos nas crianças e em sua educação:

Os autores e autoras engajam-se em um caminho não linear, com bifurcações que desnaturalizam, problematizam, informam, traduzem e refletem criticamente que a negação ou aceitação das vozes infantis depende exclusivamente das concepções de criança e infância assumidas em um dado contexto histórico-cultural. Concepções que são recentes e nos exigem construir metodologias não convencionais, instigando-nos a refletir como percebemos as experiências das crianças, os modos como elas participam dos contextos educativos e como estão sendo chamadas para participarem das pesquisas na contemporaneidade. (MARTINS FILHO e PRADO, 2011, p. 2)

Toda a obra discute de forma contundente esse novo olhar sobre a criança pequena e os textos trazem “a importância de se levar em conta o alto grau de protagonismo das crianças”. (Ibid., p.4) Um desafio emergente na atualidade em negar o adultocentrismo e dar voz para as próprias crianças, até mesmo para as que não falam, a fim de compreendermos as culturas que estão produzindo, como é afirmado em:

O que está em questão agora é a ideia de potencializar as relações que as crianças estabelecem entre si, o que poderá ajudar-nos a melhor considerar seus desejos, envolvimento e expectativas diante das relações em que estão imbricadas, reconhecendo a complexidade das infâncias a partir das singularidades dos modos de ser das crianças [...] Referimo-nos à produção das culturas infantis, noção que faz as crianças, sem distinção, participarem da história, em processo não somente reprodutivo, mas como sujeitos ativos em apreensão criativa. [...] (MARTINS FILHO e PRADO, 2011, p.3)

Segundo Prado (2011, p.115) “as crianças e adultos ocupam lugares ativos na história”, portanto, “reconhecer a capacidade das crianças pequenas de construir culturas na diversidade etária representa a criação de um conceito recente de infância”, esse novo conceito requer a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil alicerçada na escuta, nas diferenças, nas relações sociais e de gênero, na condição infantil, na cultura e nos ambientes coletivos que pensamos para elas.

Essa obra traz textos de diversos autores (DEMARTINI, SARMENTO, DELALANDE, MARTINS FILHO, PRADO, GOBBI, FINCO e DELGADO, 2011) que mostram uma ampliação dos estudos e investigações aprofundadas e com diferentes questões que desafiam um novo olhar, com importantes contribuições para as discussões acadêmicas em torno da pesquisa e instiga-nos a questionar como nas afirmações de Finco (2011):

O grande desafio está em compreender que, como categoria social específica, as crianças atuam a partir de suas próprias especificidades, a partir de sua visão de mundo, no impacto que produzem suas primeiras experiências, na relação com os adultos, às vezes controladoras, às vezes protetoras, fonte de satisfação, mas também de frustração. Somente buscando situar a perspectiva da infância, buscando a ótica das próprias crianças, é possível começar pensar nelas como seres atuantes e entender até que ponto as medidas de proteção que se lhes aplicam servem aos seus interesses ou as constroem sem justificativas. Assim como os adultos, meninas e meninos participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea. Porém, como fazer para incorporar as crianças como atores sociais na pesquisa? (FINCO, 2011, p. 167)

Todas as obras aqui elencadas e grande parte dos autores citados compreendem a importância do diálogo entre as diferentes ciências para a compreensão da complexidade da infância, se concebemos uma criança como protagonista, ator social, investigadora, transgressora, partícipe, histórica, produtora e inventiva, subestimar sua educação e seus anseios não compactua com essa concepção, precisamos vê-la enquanto cidadã de direitos. Portanto, é fundamental perceber as relações que acontecem nesses espaços coletivos, do ponto de vista de quem faz parte deles, ou seja, as crianças.

Assim, o principal objetivo é pensar e construir uma Pedagogia da Educação Infantil que esteja atenta a essas peculiaridades e que promova a real escuta, participação, capacidade, inventividade e esteja atenta ao modo singular das crianças verem e interpretarem o que as cerca.

Essas publicações brasileiras inovam no campo da Educação Infantil quando expõem dificuldades, avanços e tensões, mas afirmam de maneira contundente que as dimensões da Infância não podem ser constituídas e compreendidas de maneira superficial e reducionista.

Do mesmo modo, a formação dos profissionais da pequena infância, a estrutura e o espaço dos equipamentos, juntamente com a organização dos tempos, precisam ser espaços promotores de vozes infantis, legítimos em sua função primeira, o de respeitar as crianças.

### **2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVO CAMPO DE ESTUDO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA**

O complexo pensar a infância nos faz refletir como esse período da vida e a sua educação foi ganhando espaço nas discussões acadêmicas e delimitando um

campo que se configurou a fim de compreender as relações que são estabelecidas com elas e entre elas. Freitas e Kuhlmann (2002) nos ajudam a compreender a História da Infância quando expõem:

Podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição de fontes a investigar. (FREITAS e KUHLMANN, 2002, p. 7, grifos dos autores)

Para um grupo significativo de pesquisadores, conceber a criança como protagonista, competente e ativa é o que move esse novo pensar. Podemos elencar alguns dos que tem em sua trajetória profissional e acadêmica muitos trabalhos que inauguraram esse novo tempo no Brasil, como Ana Lúcia Goulart de Faria, Tizuko Morchida Kishimoto, Sonia Larrubia Valverde, Márcia Aparecida Gobbi, Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, Zeila de Brito Fabri Demartini, Jucirema Quinteiro, Ana Beatriz Cerisara, Patrícia Dias Prado, Marcos Cezar de Freitas, Moysés Kuhlmann Jr., Gisele de Souza, Livia Fraga Vieira, Fúlvia Rosemberg, Daniela Finco, Mônica Appezzato Pinazza, Maria Carmem Silveira Barbosa, Fernanda Müller, Anete Abramowicz, Eloisa Acires Candal Rocha, Lenira Haddad, Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, entre outros.

Estes perceberam que as crianças e sua educação são objetos de estudo de um campo novo de investigações que começou a emergir avançando nas mais diversas áreas de conhecimento<sup>10</sup>, entre elas, a sociologia, a antropologia, as ciências sociais, ampliando os estudos, refutando um olhar dominado anteriormente pela psicologia. Como nos afirma Faria (2005b):

[...], também é necessário reparar na insuficiência da psicologia que tanto tem colaborado nesta área, mas também tem trazido grandes obstáculos enquanto vista como única ciência alimentadora de uma pedagogia própria para a educação desta fase da vida. Principalmente aquelas psicologias que

<sup>10</sup>Essa questão também é evidenciada por Nascimento (2009) quando expõe que “experiências e pesquisas internacionais construídas a partir da consideração das crianças como sujeitos, capazes de voz, significados, relações interpessoais, se propagaram pelo mundo como pedagogia da escuta ou pedagogia das relações. Pode-se dizer que há cerca de dez anos, a produção de estudos sobre a educação infantil tem trazido contribuições de outras áreas do conhecimento, para além da psicologia do desenvolvimento, tradicional aliada da pedagogia para a compreensão das crianças pequenas [...]”. (NASCIMENTO, 2009, p.32)

entendem o desenvolvimento infantil apenas como processo em que a criança se torna jovem e adulto sem contemplar a própria dinâmica do processo de construção da infância, que além de apontar para o futuro a vê no presente. Portanto, estamos falando do caráter interdisciplinar das pedagogias, que tratando de um objeto, a educação, que é uma prática social, demanda obrigatoriamente bases epistemológicas de diferentes ciências e campos de conhecimento, tais como: antropologia, sociologia, história, filosofia, biologia, medicina, puericultura, educação física, artes (música, dança, cinema, desenho, artes plásticas, escultura, teatro, etc.), arte-educação, arquitetura, literatura etc. (FARIA, 2005b, p. 76)

O conhecimento advindo dessas contribuições fez avançar as pesquisas em relação à cultura da infância e as culturas infantis, a especificidade da educação das crianças de zero a seis anos, a formação do educador, instaurando-se o início da construção de uma nova Pedagogia da Educação Infantil, na qual o esforço se move em dar voz às crianças, mesmo para as que ainda não falam, na busca de entender as indagações sobre o mundo infantil, o que pensam, o que falam, o que querem, suas singularidades, a fim de vê-las como realmente são. (VALVERDE, 2007, p. 34, 35 e 36).

Para Vieira (2010) todo o debate em relação às crianças e suas infâncias e a promulgação de leis específicas corroboram para um campo em crescimento relacionado às pesquisas acadêmicas:

Concomitantemente, observamos o início de uma intensa produção acadêmica sobre o tema, impulsionada pela movimentação social e pela articulação de pesquisadores e professores nas universidades e instituições de pesquisa, onde revelamos a atuação do GT 7 da Anped, educação da criança de 0 a 6 anos, e do Grupo de Pesquisas sobre Creche da Fundação Carlos Chagas- SP. (VIEIRA, 2010, p. 142)

A mesma autora faz uma análise sobre os estudos numa perspectiva histórica da educação em contextos coletivos fora da família e usa o termo a “invenção da criança pequena”. (VIEIRA, 2010, p. 145) Além disso, cita uma abordagem sociológica para justificar a frequência das crianças em instituições infantis, alertando para as diferenças de condições dos grupos sociais.

Em uma análise profunda dos 30 anos do Grupo de Trabalho 7, da educação de zero a seis anos, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) feita por Rocha (2010) no período de 1990 a 2002 a autora conclui:

Em estudos anteriores, vimos identificando as perspectivas de consolidação de um campo em particular – a que temos denominado Perspectivas de uma pedagogia da educação infantil ou da infância – que vem se delineando no âmbito do GT da Anped [...], um conjunto de definições conceituais, afirmações e críticas às orientações teóricas de cunho tradicional instituídas na história da pedagogia e, em particular, nos projetos de educação das crianças, tomadas como indivíduos isolados – meros objetos da intervenção educativa. Portanto, a identificação dessa perspectiva baseia-se sobretudo no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância, num movimento que busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem. (ROCHA, 2010, p. 160)

Em suma, não há como negar o quanto a criança saiu do olhar da psicologia para outras áreas, como a própria autora evidencia na análise das áreas científicas entre 1997 e 2002, nas quais um terço dos trabalhos foram em Educação e conclui “alterando expressivamente a da Psicologia, observada na década anterior”. (ROCHA, 2010, p.165) Ou seja, a Educação Infantil foi por longos anos determinada por essa área, o que transformou a concepção de infância em meras etapas de desenvolvimento.

Para Quinteiro (2002), a Infância e a Educação no Brasil se apresentam como um campo de estudos em construção:

Nas duas últimas décadas, a produção sobre o tema infância no campo da Educação no Brasil parece ter ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto-metodológico. Os estudos sobre infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. Constata-se uma produção caracterizada por diversidade de temas [...]. Entretanto, pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. [...] (QUINTEIRO, 2002, p. 20 e 21)

Outros pesquisadores, como os italianos e os portugueses, começaram a influenciar os estudos no Brasil, contribuindo para a expansão das discussões entorno da criança e da infância, o que resultou em configurá-la como objeto de estudo, evidenciado por Sarmiento e Pinto (1997) quando expõe:

O que, porém, especifica esse campo de estudos emergente sobre as crianças é a focalização que se adota, e, por consequência, o conjunto de orientações metodológicas congruentes. Essa focalização reside, exactamente em partir das crianças para o estudo das realidades de infância. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto

é, a expansão da sua acção e da respectiva monitorização reflexiva. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 24)

Esse enfoque totalmente novo, muda a ótica de concepção das pesquisas com crianças, pois o campo de estudos se efetiva quando o pesquisador focaliza o próprio objeto, na sua singularidade em seu contexto social, investigando não somente os aportes que a compõe, a família, a educação da criança, as instituições e seus profissionais, e sim, o próprio objeto, no caso as crianças. Sirota (2001) nos traz a análise de um conjunto da literatura inglesa e francesa que também influenciaram os estudos no Brasil e afirma:

As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. (SIROTA, 2001, p.19)

Nesse contexto, não há como negar a construção do campo da Pedagogia da Educação Infantil nos últimos tempos, pois percebemos que vários autores e pesquisadores escreveram, pesquisaram e inovaram em suas investigações sobre o tema no Brasil, além disso, percebemos o delineamento de um campo ainda em construção, seus desdobramentos e influências. Como evidencia Nascimento (2009) quando afirma:

Nos últimos vinte anos, os estudos sobre as crianças pequenas cresceram em quantidade, o que parece evidenciado pelo número de publicações na área da educação infantil. Pesquisas internacionais e nacionais, realizadas principalmente a partir dos novos estudos sociais sobre a infância, têm apresentado um novo horizonte conceitual e metodológico para compreender as relações estabelecidas entre crianças e entre crianças e adultos nas instituições de educação infantil. (NASCIMENTO, 2009, p. 31)

Da mesma maneira que se evidencia a tendência de estudos recentes com a presença das crianças e o crescimento de publicações, a mesma autora conclui sobre a Educação Infantil que:

[...] verifica-se que as crianças têm sido pesquisadas nas interações e brincadeiras que estabelecem nas creches e escolas de educação infantil, mais particularmente nos grupos que frequentam, ou nas rotinas, nas quais o foco de observação tem sido principalmente as falas e ações entre as crianças, em detrimento das atividades propostas pela professora. [...] Gradativamente, as crianças da educação infantil têm sido investigadas para além de sua condição de “aluno” ou, até mesmo, com base nessa condição, com o objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que

estabelecem nas experiências cotidianas. Nessa perspectiva, apesar de seu confinamento nas instituições de educação infantil, fica evidenciada sua participação efetiva do plano social, visto que dele retiram os conteúdos presentes nessas brincadeiras/interações. [...] (NASCIMENTO, 2009, p. 34)

Essas investigações fazem refletir sobre o lugar ocupado recentemente pela Educação Infantil, primeiramente embasado na Legislação, agora nas pesquisas, que “propõem a participação e a visibilidade das crianças pequenas, a partir de seu reconhecimento como sujeitos de direitos – particularmente do direito à educação desde o nascimento –, da pedagogia da escuta e da produção de culturas infantis”. (NASCIMENTO, 2009, p.35)

No Brasil, há um grupo expressivo de profissionais, acadêmicos e pesquisadores que advogam por uma Pedagogia da Educação Infantil com múltiplos olhares, mas com um único foco: a criança pequena. O que pode ser evidenciado nas contribuições de Rocha (2002) quando expõe que:

[...] Pesquisar as relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação colectiva no Brasil, implica considerar os actuais contextos específicos em que se concretiza a educação e o cuidado da criança dos 0 aos 6 anos em creches e pré-escolas, e a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, enquanto campo de conhecimento particular que nos permite identificar um intenso movimento de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o lugar da criança na sociedade. (ROCHA, 2002, p.67)

## **2.4 A(S) INFÂNCIA(S) E AS CRIANÇAS: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA E O OLHAR DE OUTROS PRISMAS**

Em sua obra, Ariès (2006) traz reflexões significativas para a compreensão da infância como processo histórico, construído a partir do século XVI, por sua inegável contribuição, mesmo com as ressalvas de autores posteriores<sup>11</sup>, em sua obra “História Social da criança e da família”, na qual contextualiza, de acordo com as mais diferentes fontes, como os adultos percebiam e como se instaurou um sentimento em relação à Infância, deixando claro que “antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância” (ÀRIES, 2006, p. 85).

---

<sup>11</sup>Conforme Freitas (2011) esclarece: “Em 1960, o historiador francês Philippe Ariès publicou um livro que contribuiu muito para o aperfeiçoamento simultâneo dos estudos históricos e antropológicos sobre a infância e, ao mesmo tempo, gerou muitas controvérsias a respeito das conclusões apresentadas pelo autor em relação à infância”. (FREITAS, 2011, p. 22)



Pinto (1997) faz uma análise da contribuição de Ariès e destaca que “[...] a este historiador o mérito de nos ter proporcionado a consciência de que aquilo que parecia um fenômeno natural e universal era afinal o resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea”. (PINTO, 1997, p. 38)

A partir daí, temos um aporte teórico que embasa os temas e discussões com enfoque no desenvolvimento, socialização, família, educação e outras questões referentes às crianças. Todos esses temas são tratados de forma contundente, com reflexões fruto das mais diversas pesquisas de vários autores, numa construção social e histórica que acompanhou a humanidade desde os tempos de Ariès até os nossos dias. Como nos relata Müller (2010):

Como objeto de estudo, a infância não esteve excluída de todos os movimentos de classificação e fragmentação do século XX, e as dicotomias criadas entre as ciências humanas e sociais e as biopsicológicas ainda hoje são as mais difíceis de superar. A instabilidade e a insegurança causadas pela tensão entre o velho e o novo, entre os prós e os pós representam um desafio teórico-metadológico para a pesquisa na contemporaneidade, que exige novas alternativas para lidar com a complexidade e com o saber fragmentado. (MÜLLER, 2010, p. 13)

A mesma autora nos confirma que “as crianças foram reconhecidas como sujeito de direitos no século XX” (Ibid., p. 14) e, portanto, a concepção relacionada a elas mudou significativamente, mesmo em um movimento de universalização do que seja a infância, as próprias crianças transgridem e agem de maneira singular:

Conceitualmente, a infância não é uma categoria única, mas universal e singular ao mesmo tempo. Essa universalidade foi oficialmente garantida por políticas internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança, com desdobramentos na Convenção para os Direitos da Criança, que certamente apresentaram avanços para um período histórico de pós-guerra. Em nome de direitos universais, a infância é normalizada e o conceito ocidental de uma infância ideal é legitimado. (...) Por outro lado, através de suas experiências, as crianças singularizam as suas infâncias, porque, como seres ativos, elas buscam fazer o que desejam. Ambos os movimentos, de universalização e de singularização da infância, podem ser observados por intermédio da ação das crianças. (MÜLLER, 2010, p.15)

Decorrente dessas exposições, outro autor, Pinto (1997), nos alerta sobre uma visão mitificada da infância<sup>12</sup> e da sociedade e evidencia:

---

<sup>12</sup>Para entender a diferença entre infância e criança Sarmento (2005) nos esclarece que “a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género, etc.” (SARMENTO, 2005, p. 371, grifos do autor). Contudo, Freitas (2011) nos diz que “porém

[...] uma observação fundamental que deve ser feita é a de que o conceito de infância, contrariamente ao que passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio. Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respectivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou ao feminino, ter três, sete ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num “berço de ouro”, crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do Terceiro Mundo, num meio urbano ou suburbano ou numa zona recôndita da montanha, numa família alargada ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc. (PINTO, 1997, p. 63)

Sendo assim, não podemos conceber uma infância única, temos infâncias<sup>13</sup>, dentro de contextos e cenários bem diversificados, o que modifica o ser criança nos mais diversos lugares e, conseqüentemente, nos estudos e pesquisas essas categorias de análise tem relevante importância, como explicitado por Faria (2005c):

Os estudos ditos culturais, que também hoje colocam a temática infância, favoreceram os estudos sobre a criança concreta, já iniciados com o materialismo histórico-dialético: criança capaz de estabelecer múltiplas relações, pertencente a uma determinada classe/camada social, menino, menina, negra, branca, indígena, mas sempre criatura e criadora da história e da cultura em *condições dadas*, [...]. (FARIA, 2005c, p.1015, grifos da autora)

Desta forma, os estudos referentes à Infância têm que considerar o mundo próprio das crianças desde as redes de amigos, expressões culturais e diversidade, categorias de gênero, brincadeiras, jogos e canções, configuração familiar, relações intra e extrafamiliar, diferenças geracionais, linguagens, influência dos adultos, condições de vida, idade e até as instituições que os adultos pensam para elas.

O desafio colocado na pós-modernidade é entender a Infância como construção social<sup>14</sup>, possuidora e produtora de cultura própria, sujeitos detentores de

---

não são poucos os documentos educacionais, os textos oficiais, as diretrizes pedagógicas e, principalmente, as falas do cotidiano escolar que demonstram a utilização das palavras criança e infância como se fossem sinônimas”. (FREITAS, 2011, p.19)

<sup>13</sup>Conforme Demartini (2011) é enfática ao tratar “a necessária atenção para a questão das várias infâncias, isto é, para a problematização das vivências infantis, levando-se em conta que as crianças são constituintes da realidade social, fazem parte de grupos sociais, sendo impossível pensar em uma criança ‘genérica’, quando pensamos na infância no Brasil, nos dias atuais ou em tempos pretéritos. Mesmo no interior de cada grupo, é possível perceber vários outros elementos que vão aproximando ou afastando crianças que, num primeiro movimento, parecem semelhantes. Levar em conta as diferentes infâncias é, portanto, um ponto de partida necessário para a pesquisa”. (DEMARTINI, 2011, p. 12)

<sup>14</sup>“A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre

direitos, com voz própria e protagonistas, ou seja, a construção de um novo paradigma que não esteja somente nos papéis, nos discursos ou em bases legais, e sim verdadeiramente se traduza em pesquisas embasadas que possam contribuir com o campo e reverberem na vida das crianças e nas instituições. Müller (2010) contribui com essa questão reiterando a importância das pesquisas:

[...] Pesquisas sobre e com as crianças permitem a construção de novos objetos científicos relacionados com os desafios da contemporaneidade, sendo alguns deles: a vida nas grandes cidades, a relação das crianças nas suas famílias e na escola e as políticas de proteção. A infância vem sendo estudada no Brasil a partir de diferentes disciplinas, que precisariam estar mais bem organizadas em torno deste objeto de estudo. Aproximações interdisciplinares poderiam fortalecer um campo de estudos da infância, comprometido com a discussão de temas que se colocam cada vez mais complexos. (MÜLLER, 2010, p. 16, grifos da autora)

Como a própria autora esclarece, o papel das diferentes áreas da ciência aliadas a “aproximações interdisciplinares” seria um caminho para o entendimento e esclarecimento de questões relacionadas à Infância, o que mostra o quanto são importantes às contribuições da antropologia, psicologia, filosofia, pedagogia e a da que notoriamente voltou os seus estudos para essa categoria: a Sociologia<sup>15</sup>. Como podemos notar nas reflexões de Marchi (2010):

Portanto, se entendermos a infância e a criança como construções sociais, elas são constituídas também pelo conhecimento que se tem delas através das diversas ciências (com o conhecimento reflexivamente aplicado); por outro lado, como nunca se pode estar seguro de que esse conhecimento não será revisado ou substituído por outro, o caráter da reflexividade ou (re)construção à luz do conhecimento sempre renovado é constante. (...) Acredito que esse movimento de reflexividade pode ser ilustrado pelo abandono de certos paradigmas e conceitos com os quais pesquisadores da infância brasileira – principalmente da área da pedagogia – vêm trabalhando há muito tempo em sua área. Esses pesquisadores têm substituído antigos modelos de pensamento à medida que vão “descobrir” e “assimilando” a nova abordagem proposta pela sociologia da infância. O conceito de socialização é um grande exemplo desse

---

crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e o seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe”. (SARMENTO, 2005, p. 365)

<sup>15</sup>“Mobilizando áreas ou segmentos que pesquisam a infância e seus tempos e espaços de vida, como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a demografia, a arquitetura, estamos agora rumo a uma ‘sociologia da infância’ e uma ‘antropologia da infância’. Utilizando categorias diferentes das convencionais, trabalhadas na escola, temos vivido inúmeras descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades e desejos, as características específicas do ser criança pequena, investigadas em ambientes coletivos, que nos levam a repensar a educação formal da pequena infância de forma distinta da educação de alunos”. (FARIA, 2005c, p. 1019)

movimento de deslocamento de um paradigma ao outro, já que esse conceito é central nas ciências da educação. [...] a sociologia da infância no Brasil também surgiu umbilicalmente ligada aos estudos em educação. [...] (MARCHI, 2010, p. 92 e 93)

A autora diz ainda que “parte da produção dos pesquisadores da Educação no Brasil está gradualmente sendo informada pelo novo paradigma da sociologia da infância<sup>16</sup>” (Ibid., p.94) o que nos provoca a refletir sobre essas novas contribuições e discussões, tendo em vista que “a constituição e legitimação do campo científico da sociologia da infância está em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década”. (SARMENTO, 2005, p. 362).

Essa realidade é constatada e pode ser evidenciada na fala de dois grandes pesquisadores da área da Infância e que, sem dúvida, são alguns dos influenciadores de maior destaque em estudos que preconizam esse outro pensar e olhar a criança no Brasil e no mundo, o primeiro Jens Qvortrup, no qual explicita:

Sabe-se que as crianças foram principalmente investigadas pela psicologia ou pela pedagogia e que as ciências sociais pouco produziram sobre elas, priorizando estudos sobre a família ou sobre a escola. Há pouco mais de vinte anos, entretanto, começaram a tornar-se o foco dos estudos sociais da infância, que a tomaram como um fenômeno social. Nesse sentido, foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e infância como categoria na estrutura social, o que ampliou de modo significativo a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças (seus pares) e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas. (QVORTRUP, 2010, p. 631)

O segundo, Manuel Jacinto Sarmiento traz os pressupostos da Sociologia da Infância, e complementa:

---

<sup>16</sup>De acordo com os estudos de Martins Filho (2011) quando analisa uma década de pesquisas com crianças na ANPEd de 1999 a 2009 constata que: “[...] A sociologia da infância é um campo recente que estuda a infância em si mesma, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional. Para a sociologia da infância, as crianças são atores sociais ativos; por isso, torna-se prudente dar visibilidade aos processos de socialização com base no que as crianças fazem e como fazem. Em outros termos, alertam para a importância de os pesquisadores captarem situações relacionais das crianças quando estão entre elas, no intuito de desvelar os jeitos de ser criança. Em nossa análise, tal afirmação justifica a crescente busca dos pesquisadores por esse recente campo de conhecimento nas pesquisas com crianças, o que tem contribuído fortemente para que a criança seja revelada em sua especificidade, considerando-se os múltiplos contextos sociais e culturais. Com base nas pesquisas analisadas, podemos inferir que a sociologia da infância se configura como um campo importante nessa discussão e tem se colocado como interlocutora privilegiada no âmbito da constituição de uma *pedagogia da infância*”. (MARTINS FILHO, 2011, p. 89, grifos do autor)

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. (SARMENTO, 2005, 361)

Outro grande pesquisador que contribui para as discussões nesse campo é William A. Corsaro, que critica a visão durkheiminiana<sup>17</sup> de socialização, como o autor nos apresenta:

[...] a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta: contribuem para sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças. (CORSARO, 2002, p. 113)

Corsaro disse estar “convicto de que crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las.” (CORSARO, 2005, p. 446), fazendo pesquisas não “sobre”, mas “com” as crianças. Uma das primeiras constatações que evidenciou em uma de suas pesquisas etnográficas na Califórnia foi de que “os adultos eram principalmente ativos e controladores em sua interação com as crianças”. (Ibid., p. 447) Mesmo assim, constatou-se que as crianças não apenas simplesmente recebem essas informações dos adultos, elas as transformam e resignificam a seu modo.

Para a Educação Infantil e a busca da construção dessa Pedagogia nas últimas décadas, não há como negar que todos esses autores influenciaram e ainda influenciam a educação das crianças pequenas em contextos coletivos. Esse novo

---

<sup>17</sup>Segundo Nascimento (2009): “Corsaro vem estudando crianças pequenas desde os anos 1970, tendo realizado pesquisas nos Estados Unidos e na Itália em grupos-escolares. Em seus estudos, critica a concepção durkheiminiana de socialização, apontando que as crianças eram vistas à parte da sociedade e precisavam ser moldadas e guiadas por forças externas para tornarem-se seus membros. Os modelos de processo de socialização, de acordo com ele, fundamentavam-se na corrente determinista, que sustentava a ideia de criança como alvo passivo das influências dos adultos, ou na corrente construtivista, influenciada pelas principais teorias da psicologia do desenvolvimento [...]”. (NASCIMENTO, 2009, p. 33)

pensar coloca em cheque alguns pressupostos e paradigmas, que até então eram a base de muitas concepções. A partir das pesquisas, começaram a evidenciar que as crianças não são meros reprodutores de uma cultura e questionar as relações que elas estabelecem diante das instâncias de socialização das quais participam, os adultos, a família, e principalmente, com seus pares<sup>18</sup>.

No Brasil não podemos deixar de citar as inovadoras pesquisas no campo da sociologia de Fernandes (1979) e Martins (1991), o primeiro com seu trabalho publicado pela primeira vez em 1946, intitulado “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, no qual relata, através de uma pesquisa etnográfica, o que denominamos de cultura infantil, através do que observou sobre as crianças e como se realiza sua socialização através das relações que estabelecem, e o segundo, depois de longos anos após Fernandes, publica o livro “O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil” que retrata a situação do trabalho infantil e, pela primeira vez, traz a fala das crianças, como quem somente ali tem o direito à voz, dentre tantos direitos negados as crianças entrevistadas.

Recentemente uma publicação que merece destaque de organização de Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011) com o título “Sociologia da Infância no Brasil”, na qual conta com textos de importantes autores/pesquisadores brasileiros sobre a área.

O livro está dividido em cinco capítulos bem estruturados em questões emergentes nesse campo e já no prefácio conta com as impressões de Eloisa Acires Candal Rocha (2011), que diz: “este livro representa em alguma medida a força que as pesquisas sobre as crianças, a infância e a sua educação, e, em particular, a educação infantil tomou no Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas”. (ROCHA, 2011, p.7)

A mesma autora ao encontro do período de análise proposto para esta pesquisa (1990-2010) define esse tempo como sendo “um tempo de luta por

---

<sup>18</sup> De acordo com Corsaro (2002): “[...] Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto. No entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa [...]”. (CORSARO, 2002, p. 114)

conquistas sociais básicas pelos direitos das crianças e, mais que isso, pela construção de uma sociedade mais justa, mobilizava espaços acadêmicos comprometidos politicamente com os caminhos da infância brasileira”. (Ibid., p.7)

As organizadoras enfatizam que “a pesquisa sociológica com as crianças nasceu no Brasil com Florestan Fernandes e foi interrompida; agora ressurgiu em nome das crianças, que estão sendo vistas como sujeitos de direitos, e é um campo que se constrói provisoriamente”. (FARIA e FINCO, 2011, p. 13)

No capítulo 1, Abramowicz (2011) traz importantes reflexões acerca da criança e o tempo, e diz “uma criança em sua infância traz a complexidade contemporânea naquilo que está no tempo” (ABRAMOWICZ, 2011, p.21). Após, acrescenta: “um dos campos que nos interessa nas pesquisas com crianças e também na prática educativa com elas; inventar novos possíveis, outros olhares” (Ibid., p. 22), esse é o desafio proposto e que possibilita a “reconceitualização da pequena infância” (Ibid., p. 26).

No capítulo seguinte Nascimento (2011) embasa suas contribuições reiterando que:

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele. (NASCIMENTO, 2011, p. 41)

As próximas contribuições aparecem no capítulo 3, onde Finco e Oliveira (2011) expõe de maneira contundente as questões relacionadas ao gênero e raça, e enfatizam:

[...] O grande desafio está em dar visibilidade a uma criança concreta, que difere de uma criança homogeneizada. Está em conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que podem ser pobres, negras, meninos, meninas, com marcas regionais e dialetais, e acabaram sendo excluídas da história. Buscamos, dessa forma, contribuir para o aprofundamento e o questionamento das concepções a respeito das crianças pequenas brasileiras e da educação infantil pública,

numa perspectiva de gênero e de raça, para a construção de uma pedagogia da infância que respeite a construção das identidades das crianças pequenas e que não transformem suas diferenças em desigualdades. (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 58)

O texto mostra com uma riqueza de detalhes a questão da exclusão dentro do espaço coletivo, pelos próprios profissionais que estão com as crianças nos espaços de educação, mas é uma exclusão sutil, que paulatinamente define lugares, perpetua desigualdades e constrói identidades negativas, colocando as crianças em situações subalternas. A construção social da criança pobre e negra ainda está arraigada em uma concepção equivocada e que deve ser combatida.

A formação precária dos profissionais para a educação da criança pequena, tanto inicial como em serviço, corroboram e promovem distorções, e assim, práticas inadequadas e desrespeitosas. Não é objeto da presente pesquisa investigar o processo de formação dos profissionais de Educação Infantil, mas é evidente que uma real construção e mudança na concepção da Educação das crianças de zero a seis anos em espaços coletivos, só é evidenciada quando os profissionais tem a possibilidade de concebê-las em suas relações, diferenças e especificidades, com outro olhar, buscando assim, uma Pedagogia da Educação Infantil e da Infância baseada na relação de respeito e para a diversidade.

Essas questões perpassam, necessariamente, pelo perfil desse profissional e por sua formação, a complementaridade entre uma visão diferente para a criança e a sua educação não acontece verdadeiramente, se adultos não são questionadores de suas práticas, investigadores das situações do cotidiano, e também, não se perguntarem e for traduzido na práxis, o que concebemos e queremos nas posições políticas e filosóficas que adotamos.

Caso essa reflexão não seja feita e confrontada com as práticas e atitudes desenvolvidas nesses espaços, continuaremos a ter espaços coletivos de educação que perpetuam desigualdades, reforçam uma sociedade injusta e excludente, a serviço de um estereótipo homogeneizado.

A educação das crianças do campo é trazida na discussão de Rosseto (2011) no quarto capítulo, num momento em que as especificidades das infâncias não podem ser negligenciadas, assim como a educação das crianças indígenas, quilombolas, das aldeias distantes, de toda a multiplicidade de viver a infância em contextos diferentes dos urbanos/industriais.



No último capítulo, a discussão se apresenta nas colocações de Silva (2011) sobre a presença masculina na Educação Infantil e nos questiona sobre a visão construída ao longo do tempo como sendo um trabalho especificamente feminino, o que precisa ser questionado na busca do “convívio com as diferenças do cuidar/educar das professoras e professores, num movimento de produção das culturas infantis, no qual a diversidade humana e as especificidades da infância estejam presentes”. (SILVA, 2011, p. 118)

Todas essas contribuições, pesquisas e reflexões emergem num campo profícuo para a Educação Infantil e para a consolidação de um campo cada vez mais efervescente, tanto no Brasil como fora.

Contudo, é importante frisar que uma visão unilateral apenas da sociologia não é o ideal, Pinto (1997) enfatiza a contribuição de outras ciências humanas e sociais e sua importância na compreensão da infância, pois como o autor afirma, “tal pluralidade de focagens constitui-se como uma condição essencial para um melhor conhecimento e valorização do lugar da infância na sociedade”. (PINTO, 1997, p.70)

Neste contexto, Carvalho e Müller (2010) trazem um dado que merece destaque em relação às pesquisas:

Apesar de observarmos avanços nos estudos da infância, que têm procurado deslocar a dimensão adultocêntrica ao ceder lugar à voz da criança, ainda persiste a confluência de pesquisas feitas *sobre* as crianças e não *com* elas. De certa forma, esta conjuntura reforça o preconceito de que as crianças são imaturas, frágeis e totalmente dependentes dos adultos. [...] Se durante um longo período de tempo as crianças foram silenciadas pelas pesquisas e estudos dos quais eram apenas objetos, é importante reconhecer que especialmente a sociologia da infância rumou para outro extremo. Ao defender as investigações sobre a infância *com* as crianças, a relação de oposição da criança e do adulto foi fortalecida, dando a entender que as crianças são totalmente autônomas e vivem em um universo separado. Isso também pode sugerir que as crianças produzem concepções de mundo desconectadas de um universo maior de relações. (CARVALHO e MÜLLER, 2010, p. 67, grifos das autoras)

Todas essas questões são variáveis que merecem certo cuidado ao tratá-las e, também, para quem se designa a realizar pesquisas com crianças. Ao quisermos entender a sua maneira de pensar, conceber o mundo, produzir cultura e ouvi-las<sup>19</sup>,

---

<sup>19</sup>Segundo Martins Filho (2011): “No Brasil, é muito nova entre pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta de dados. Se, tradicionalmente, desenvolver pesquisas *sobre* as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver

é “preciso admitir que o distanciamento entre adultos e crianças pode tornar as práticas de escuta difíceis e reforçar preconceitos de que as crianças são incompetentes e incapazes” (CARVALHO e MÜLLER, 2010, p.68) o que marcou grande parte do pensamento que regeu a forma de conceber as crianças pelos adultos, como seres que sempre não sabem ou falta-lhes algo, ou seja, por incompletudes, conforme segue na visão de Sarmiento (2005):

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar de detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.[...] A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e acções sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado, sendo filosófica e pedagogicamente construída, teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no Ocidente. (SARMENTO, 2005, p. 369)

Essa concepção em relação à criança<sup>20</sup> teve e ainda tem repercussões quando a relacionamos com a sua educação, podemos dizer que um dos “efeitos consideráveis” foi a institucionalização e a escolarização das crianças. O mesmo autor afirma que “a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (Ibid., p. 367), o que não pode ser deixado de lado quando analisamos o contexto social em que se passa a infância e que devem ser considerados os diversos aspectos, sejam eles, positivos ou negativos, para as crianças e suas vidas. O advento das sociedades salariais<sup>21</sup>, a situação industrial e econômica da sociedade, os processos

---

práticas metodológicas de pesquisa *com* as crianças desde tenra idade? [...]” (MARTINS FILHO, 2011, p. 83, grifos do autor)

<sup>20</sup>Nessa perspectiva as autoras Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) nos colocam que “[...] considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 a 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos, etc. e enfatizam o caráter disciplinador do que é ser criança. [...] Como numa prescrição, revela uma concepção de criança que pressupõe determinada infância para desabrochar no adulto. O foco é o adulto. A criança e sua infância são um interregno. Desta forma, é vista como aquela que tem ou não infância. A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de tornar-se um adulto.” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ E RODRIGUES, 2009, p. 193)

<sup>21</sup>Conforme Freitas (2011) “para pensar na expressão sociedade salarial temos de considerar a formação de realidades industriais, formações capitalistas e na estabilização lenta, mas contínua, do

de urbanização, colaboraram para que o mundo das crianças estivesse intrinsecamente envolvido com um espaço para sua Educação. Conforme Qvortrup (2010) nos relata:

Podemos falar sobre a institucionalização da infância e, mais especificamente, sobre a escolarização da infância como sendo um resultado das demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação. Esses desenvolvimentos mudaram dramaticamente a discussão sobre a vida das crianças. Embora houvesse agentes que se esforçaram arduamente para promover a educação escolar das crianças, nos perguntamos se isso teria acontecido caso esta não tivesse sido entendida como um interesse indispensável para o comércio, para o desenvolvimento da indústria e da sociedade de forma geral, e assim por diante. (QVORTRUP, 2010, p. 640)

O complexo pensar de como a Pedagogia da Infância se estruturou no decorrer do processo histórico, social, político e econômico do Brasil, nos leva a questionar uma variedade de fatores que influenciaram e influenciam as tomadas de decisões para o estabelecimento do campo e a construção dessa pedagogia em específico. Ao mesmo tempo em que o espaço coletivo é essencial para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, vemos que o atual processo de escolarização<sup>22</sup> das crianças pequenas negligencia a voz das crianças e as suas produções, enfim, acabam por minar a essência das culturas infantis<sup>23</sup>. Como denuncia Faria (2005c):

Romper com uma educação infantil antecipatória e preparatória para a escola obrigatória não é fácil, apesar das permanentes tentativas. Hoje as pesquisas dão continuidade àquelas primeiras pesquisas dos anos de 1970 e são elas que subsidiam as políticas que pretendem superar o modelo escolar na educação infantil. Na prática docente, porém, ainda não é esta a pedagogia predominante, em virtude da forte presença seja da formação para o magistério tradicional na educação pré-escolar, onde há o predomínio da psicologia do desenvolvimento e do binômio ensino/aprendizagem em detrimento de outras vertentes nas pesquisas em psicologia e também na pedagogia, história, arte, antropologia, sociologia, entre outras, que investigam o que as crianças pequenas criam entre elas, o que desejam e o que necessitam. Seja em virtude também da educação da

---

trabalho assalariado como item obrigatório na definição de dois aspectos dessa sociedade: a proteção social e a partilha dos tempos. [...]”. (FREITAS, 2011, p. 27)

<sup>22</sup>Por escolarização entende-se que “não se deve admitir que o trabalho com crianças pequenas se desapegue de objetivos próprios para constituir-se mero ‘degrau’ para os processos de escolarização ou, pior ainda, que se tornem num processo de escolarização em si, adaptado à circunstância de transformar crianças pequenas em ‘aluninhos’.” (FREITAS, 2011, p.98)

<sup>23</sup>As culturas infantis podem ser entendidas como “modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das culturas da infância, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação”. (SARMENTO, 2005, p. 371)

vida doméstica e/ou da área da enfermagem no cotidiano das creches. (FARIA, 2005c, p. 1026)

Nesse outro pensar de ver a criança como “um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos” (Faria, 2005c, p. 1027) nos faz compartilhar das conclusões de Delgado e Muller (2005) que afirmam:

[...] No Brasil temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas *sobre e com* as crianças, suas experiências e culturas. Provavelmente as crianças sabem bem mais sobre suas ideias acerca das pedagogias, ou sobre o que elas pensam dos adultos e das escolas que criamos pensando nelas e nas suas necessidades. (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 357, grifos das autoras)

Portanto, no Brasil “pode-se notar neste movimento uma crescente articulação entre pesquisa, política e pedagogia na educação infantil” (Faria, 2005c, p. 1017), mas ainda há muito que fazer no que tange as políticas públicas para a primeira etapa da educação básica. Fazem-se necessários pesquisadores e pesquisas que tragam a voz das crianças, suas culturas com rigor e ética, e que estas reverberem no processo de construção de uma pedagogia da infância e da educação infantil que, além de respeitar as crianças como cidadãs, contemplem suas reais necessidades<sup>24</sup> para que possam ser partícipes efetivos no seu processo de educação, a fim de considerar o desafio que é proposto como nos relata Freitas (2011):

[...] é o reconhecimento de que as crianças pequenas não só reproduzem a cultura do mundo do adulto, assimilando hábitos rotinizados nas práticas de cuidados, como também transformam qualitativamente o conteúdo de tudo o que recebem. Essa “apropriação” se dá na escala do microscópio e o mundo pré-escolar é microscópio não somente porque está relacionado a pequenos tamanhos e pequenos espaços, mas também porque compreender a essência do que é a infância antes do seu trancamento nos tempos de escolarização exige aproximação etnográfica para que se

---

<sup>24</sup>Prado (2011) alerta sobre a Educação Infantil quando expõe: “a negação e substituição precoce do tempo da infância impõem a necessidade de reconhecer o direito das crianças à própria infância, colocando à educação infantil o desafio de constituição de espaços, nos quais as crianças não se limitem apenas a se apropriar de uma parcela da vida experimentada ou observada, mas também de alargá-la, condensá-la, intensificá-la, conduzi-la para além do que é posto, imposto, esperado, adequado para cada idade. Como protagonistas, as crianças, juntamente com as professoras, são as que entram em cena em um tempo e um espaço de se viver as infâncias, múltiplas, diversas, personagens das brincadeiras, festivas, afetivas, observadoras, ruidosas, silenciosas, inovadoras, inventivas e também reprodutoras. [...]” (PRADO, 2011, p. 112)

compreenda o que é a educação “noutra forma” e também o que é ser criança, antes de ser um aluno. (FREITAS, 2011, p. 101)

Assim, a Pedagogia da Educação Infantil não pode estar a serviço de um espaço escolar, pois a educação nesse espaço não é escolar, no sentido de escolarizar ou de ser preparatório para algo. Ao contrário do que acontece e do que está presente nas instituições, temos que buscar “outra forma” de pensar a educação da criança pequena em contexto coletivo, a fim de respeitar as várias dimensões que comportam a infância.

## **2.5 A(S) PEDAGOGIA(S): PERSPECTIVAS QUE SE CONSOLIDAM EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para pensar a Pedagogia da Infância, utilizaremos os pressupostos usados por Rocha (1997, 1998, 2002) quando, pela primeira vez, distingi infância e pedagogia<sup>25</sup>, utilizando o termo que buscou através do retomar desses conceitos:

[...] repensar as alternativas de educação para a criança de 0 a 6 anos, resultantes de novas formas de inserção social da família e da consolidação de novas instituições educativas, rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir de uma ‘infância em situação escolar’, tal como tem sido delimitada pela Pedagogia. A definição de uma “Pedagogia da Infância” passa a sustentar-se a partir da incorporação do conceito de heterogeneidade como definidor na constituição dos sujeitos, e exige que a ação pedagógica se oriente por olhares que contemplem todas as dimensões do humano. (ROCHA, 1997, p. 21)

Esse novo olhar para a Educação da Infância faz-nos repensar de maneira distinta da infância em situação escolar, pois o sujeito que deve prevalecer é a criança, antes do aluno. (Ibid., p.29)

Para tanto, quando pensamos em Infância, o marco cronológico delimita um período correspondente de zero aos 12 anos<sup>26</sup>, pautados pelo marco legal. Mas,

<sup>25</sup>Ver em ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia. 1998. 582p. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1998.

<sup>26</sup>Compactuo com a fala de Rocha (2002) quando expõe sobre o recorte etário na busca de uma Pedagogia da Infância: “Acredito que estas mesmas questões poderão ser pensadas para uma educação da infância (sem delimitação etária), independente das fronteiras institucionais; no entanto, esta perspectiva só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção ainda é necessária. Sejam cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensemos numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (porque correríamos o risco de tomar como referência a

estabelecer e fundamentar alguma Pedagogia para esse recorte requer o esforço em considerar as múltiplas diferenças e as necessidades de cada período de vida, pois a criança ter dois ou dez anos não significa ser a mesma coisa, as singularidades, desejos, opiniões e questionamentos serão outros. A Pedagogia da Infância tem que ser plural, à medida que se propõe ser estendida na infância como um todo, pois não idealizamos um tipo de criança e temos o pressuposto de aceitar as diferenças tanto etária quanto de origem, situação social, gênero, cultura, etc.

Como nos esclarece Rocha (2002) sobre essa questão:

Esta perspectiva tem permitido definir diferentes recortes de análise para as pesquisas em *Educação Infantil* (de 0 a 6 anos), delimitando sua especificidade frente à *Educação da Infância* (que abrange também crianças maiores de 6 anos) e a própria *Infância*, que as inclui, mas que logicamente extrapola os âmbitos da análise pedagógica. Podemos afirmar portanto que as pesquisas sobre educação infantil, referem-se à infância no sentido geral, mas ao contrário, porém, não é igualmente válido. (ROCHA, 2002, p. 71, grifos da autora)

Ao buscar promover a Educação que respeite a multiplicidade e a diferença, o objetivo não pode ser a procura de mitificar e homogeneizar a criança pelos adultos, ao contrário, a instituição pensada para a educação das crianças antes de ser entendida como “escola”, o que é um desacerto, precisa ser o local onde possam ser acolhidas e sua infância tida como tempo propício para vivê-la, considerando uma gama de questões, antes de reduzi-las somente ao tempo da escolarização.

Como adverte Abramowicz (2003):

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (ABRAMOWICZ, 2003, p.16)

Portanto, estranhar algumas questões e práticas instauradas nas instituições como a falta de escuta, o desrespeito às diferenças e a submissão das crianças nos espaços coletivos, nos levam a problematizar, como em via de mão dupla, de qual Pedagogia estamos falando, aquela a serviço de uma ideologia dominante que

---

escola), mas de demarcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola”. (ROCHA, 2002, p. 71)

define os lugares e as pessoas, que inclui, mas ao mesmo tempo exclui, de outras maneiras mais sutis, não nega o direito de estar na instituição, e sim negligencia o protagonismo e as múltiplas relações que as crianças podem estabelecer entre si e com o mundo.

A Pedagogia da Educação Infantil é baseada na Educação emancipadora para as crianças de zero a cinco anos e 11 meses em espaços coletivos, e que essa Educação tenha como foco primordial a própria criança, como um ser social, competente e capaz, como nos destaca Faria (2005c):

Embora ainda hoje tenhamos nas creches alguns resquícios da enfermagem, no trato com os bebês (por exemplo, o emprego de palavras e práticas hospitalares tais como: solário, lactário, berçário, peso e medida etc.). e tenhamos fortemente a escola na educação das crianças maiores (nas filas, divisão por idade, lápis e papel, mesa e cadeira etc.), o que deve ser destacado no movimento histórico aqui enfocado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção das culturas infantis. Foi necessário que essa abordagem das ciências sociais acompanhasse inúmeras pesquisas, até que pudéssemos falar numa “pedagogia da infância”. [...] (FARIA, 2005c, p. 1016)

Os estudos de Eloisa Acires Candal Rocha (2010) nos finais da década de 90 demonstraram a consolidação de um campo que denominou “Perspectivas de uma pedagogia da educação infantil ou da infância”. A autora esclarece que essa “perspectiva baseia-se no reconhecimento de uma especificidade da educação da pequena infância”, o que muda por completo a concepção e o paradigma até então instaurado, pois todo esse arcabouço constatado nas pesquisas, “busca bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem”. (ROCHA, 2010, p.160)

Portanto, fica evidente uma mudança que, além de incorporar novos conceitos, evidencia a necessidade de uma interlocução mais ampla no campo de estudos da Pedagogia com outras áreas e seus desdobramentos. Como evidenciado pela mesma autora:

Os temas relacionados à educação das crianças envolve dimensões políticas e contextuais relacionadas por sua vez a outras dimensões “praxiológicas”, referentes a aspectos sociais, expressivos, afectivos, nutricionais, cognitivos e culturais, exigindo investigações das perspectivas e dos avanços científicos também nestas áreas. De toda forma, a educação infantil se configura como um tema essencialmente multidisciplinar e ainda enfrenta os desafios da articulação dos diferentes campos na produção de conhecimentos com recortes disciplinares e com uma diversidade de perspectivas teóricas em cada uma das áreas. A articulação desta multiplicidade de factores que envolvem as pesquisas sobre creches e pré-escolas, como instituições co-responsáveis pela educação das crianças pequenas, favorece a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil – que tem como objecto a própria relação educativa expressa nas acções pedagógicas. [...] (ROCHA, 2002, p. 70)

Esse campo que anteriormente era composto de uma Pedagogia pautada somente nos estudos e contribuições da psicologia<sup>27</sup>, agora é influenciado por outros campos teóricos que começaram a confrontar e estabelecer conexões a partir de diferentes olhares. Como nos esclarece Faria (2005c) sobre esses estudos:

[...] E ficou demonstrado que uma nova geração de doutores/as pesquisadores/as vem estudando e desafiando a pedagogia escolar como única referência para uma pedagogia da infância que contemple a especificidade da pequena infância, trazendo outras categorias de análise para a pesquisa da educação das crianças pequenas: tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento. (FARIA, 2005c, p. 1018)

Essa demanda é cunhada na “admissão do desconhecimento sobre as crianças ‘concretas’ e seus modos de viver a infância em contextos coletivos de educação” (ROCHA, 2010, p. 161), uma realidade presente e que nos leva a questionar: que tipo de Pedagogia de Educação Infantil está sendo proposta e implementada nas instituições para a pequena infância no Brasil?

Percebemos claramente a distância entre o que é garantido na legislação, proposto em documentos oficiais do MEC, evidenciado nas pesquisas e estudos, e o que acontece nas instituições de Educação Infantil. A construção de uma Pedagogia

---

<sup>27</sup>Segundo Nascimento (2009): “[...] a concepção de criança como ator no campo social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre as crianças. Dito de outra maneira, foi retirada da psicologia do desenvolvimento sua primazia no discurso sobre a infância e, gradativamente têm sido incorporados estudos da sociologia da infância para o reconhecimento das relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares e com os adultos nas complexas interações que constituem o dia a dia nos ambientes educativos, de maneira geral.” (NASCIMENTO, 2009, p. 32)



de Educação Infantil brasileira, coerente e de qualidade prevê que essa distância seja minimizada, para que não tenhamos uma teoria alicerçada e embasada de um lado e uma prática ao avesso de outro, como um horizonte sempre inalcançável. Uma vez que em Educação o bordão teoria versus prática, como sendo mundos totalmente diferentes, é um discurso recorrente e instaurado.

Como nos afirma Rocha (1997) em seu artigo “Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação”:

O horizonte da heterogeneidade de constituição dos sujeitos humanos começa a permear todo o discurso referente à infância presente nos diferentes níveis de análise deste objeto e passa a sustentar a definição de uma “Pedagogia da Infância”, ao mesmo tempo em que afirma a insuficiência e o limite das orientações pautadas na padronização. Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição. Em meu entender, a complexidade deste problema para a pedagogia está em que a percepção do sujeito/criança – objeto de sua ação – é multifacetada e não admite a transposição da visão de um destes recortes de forma exclusiva e parcial. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como “tempo de direitos”. (ROCHA, 1997, p. 31)

Diante do exposto, extrapolar para o que não faz parte, ou pelo menos não deveria fazer, da Educação Infantil ainda é um desafio emergente. Infelizmente, a maioria das instituições coletivas são baseadas em concepções já superadas pelas pesquisas tanto no Brasil como fora dele. O esforço para desvencilhar a Educação Infantil da escola não é tarefa fácil, em uma análise histórica e cultural os espaços de educação privilegiaram a educação escolar como legítima na função de educar, e no senso comum, por sua vez, este espaço também só é legitimado se for “parecido” com o escolar. Rocha (2002) nos coloca esta distinção entre os espaços educativos de maneira a diferenciar creche e pré-escola da escola:

[...] faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira actual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objecto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objecto as relações educativas travadas num espaço de convívio colectivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos [...]. A

partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: a escola, creche e pré-escola, a partir da função social que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. (ROCHA, 2002, p. 78)

Estamos diante do longo caminho construído e o que se constrói a todo o momento, a fim de não apenas reduzir as nossas crianças e sua educação ao “aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar”, apenas à escolarização precoce e propostas sem sentido, “nem reduzir a educação ao ensino”, mas é a hora de garantir direitos sociais, políticos e culturais. (ROCHA, 2002, p. 80). Cabe destacar que todas as dimensões da constituição do foco principal na Educação Infantil, que no caso é a criança, nos mais diversos aspectos, precisam ser levadas em consideração e sobressaírem ao intelecto, pois todo o desenrolar do que é proposto e vivido nas instituições coletivas perpassam as relações estabelecidas pelas crianças.

Portanto, assim como esta autora, destacamos que:

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afecto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas cem linguagens. Não é portanto, o objectivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua ‘versão escolar’, mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si). Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objecto de um estudo de uma “didáctica” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois como objecto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (ROCHA, 2002, p. 79)

### **3 AS PUBLICAÇÕES DO MEC E A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CAMINHO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA NO BRASIL**

#### **3.1 INTRODUÇÃO**

De acordo com a Constituição Federal de 1988, as crianças de zero a seis anos, pela primeira vez, são consideradas como sujeitos de direito e sua educação deve ser respeitada e provida em regime de colaboração entre os Governos federais, estaduais e municipais, sendo de responsabilidade, prioritariamente, das instâncias governamentais municipais do nosso país.

Silva (1999) nos ajuda a entender o percurso até a promulgação da Constituição e esclarece sobre as políticas de atendimento à infância quando diz:

[...] as políticas de atendimento estão inseridas num conjunto maior de políticas sociais definidas num dado momento histórico e, tal como outras políticas sociais implementadas no Brasil, tiveram caráter marcadamente assistencialista e paternalista. Apesar de algumas especificidades, as ações voltadas às crianças de 0 a 6 anos de idade seguem a mesma tendência do geral: iniciam-se com ações caritativas e filantrópicas de caráter privado; as primeiras iniciativas governamentais surgem nos anos 1920, cujas bases eram assistencialista e paternalista; desenvolvem-se nos anos posteriores dentro da perspectiva do populismo autoritário do Estado Novo; sofrem a influência da ideologia massificadora dos governos militares pós-64; e adquirem, na Constituição de 1988, a posição de “conjunto de direitos da criança, enquanto cidadã”. (SILVA, 1999, p. 42)

Consequentemente, uma legislação específica necessitaria regulamentar, direcionar e oferecer diretrizes para a Educação Nacional, com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 cumpriu o seu papel, reafirmando a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, um marco histórico na vida de tantas meninas e meninos nesta faixa etária, principalmente para os de zero a três anos, cujas as creches seriam de responsabilidade das Secretarias de Educação, e não mais da Secretaria do Bem Estar Social ou da Assistência Social, evidenciando e reafirmando o caráter das instituições que deve ser baseado no cuidado e na educação das crianças.

Nesse percurso, o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe, além da criança como sujeito de direitos, em seu artigo 53, que a educação visa “ao pleno desenvolvimento de sua pessoa e preparo para exercício da cidadania”. O que afirmou uma outra concepção relacionada à criança e sua educação em nosso país.

Até então, a luta por uma educação para todos e de qualidade era uma bandeira levantada pela sociedade civil, pois o acesso e a permanência sempre foram bem precários para esta faixa etária, restringindo a grande maioria da população da Educação Infantil.

Não podemos dizer que, nos dias de hoje, todas essas questões foram resolvidas, mas não há como negar o quanto essas leis impactaram na democratização do acesso, e buscaram uma reestruturação das instituições, seja no tocante à organização como na proposta pedagógica.

Em uma análise de Oliveira (2005), podemos sintetizar as principais contribuições dessa Legislação com os seguintes pontos:

- a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir do seu nascimento, cabendo o Estado fazê-lo, em complementação à ação da família;
- a relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua;
- os municípios têm a responsabilidade pela oferta da educação infantil;
- a educação infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social;
- a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio;
- a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática. (OLIVEIRA, 2005, p. 36)

Neste contexto, muitas questões foram sinalizadas para que políticas públicas fossem elaboradas, a fim de que todos esses direitos pudessem ser garantidos.

Como nos afirma Faria (2005c):

[...] Ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tomando-as como apenas um vir-a-ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento, todos somos “um vir-a-ser” e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente. [...] (FARIA, 2005c, p. 1014)

Na busca por disseminar novas perspectivas em relação à educação da criança pequena, esclarecer e evidenciar uma nova proposta política para a Educação Infantil, o Ministério da Educação – MEC encadeou uma série de

publicações e optamos por dividir em dois blocos o recorte temporal proposto para esta pesquisa.

O primeiro período corresponde às publicações de 1990 a 2000, nas quais o esforço estava em definir pressupostos para uma Educação Infantil baseada na Legislação recente e que pudesse influenciar a nova LDB. Já o segundo período de publicações compreende de 2001 a 2010 com uma série de publicações de sistematização da primeira etapa da Educação Básica, no caso, a Educação Infantil.

Diante do recorte escolhido para essa pesquisa, analisaremos os documentos a partir da década de 90, mas é importante registrar que essas publicações de documentos decorreram de debates e investigações das décadas anteriores, mais precisamente da década de 70 em diante, frutos de uma luta por políticas voltadas para a Educação das crianças de zero a seis anos perante um contexto de redemocratização do país.

### **3.2 O PRIMEIRO PERÍODO DE PUBLICAÇÕES DE 1990 A 2000: A CRIAÇÃO DA COEDI / MEC**

A década de 1990 é inaugurada após a Constituição Federal/1988 que legitimou a educação para as crianças pequenas, concebendo-as como sujeitos de direito. Sendo assim, após a aprovação do ECA, dois anos depois em 1992, o MEC cria a Coordenadoria de Educação Infantil – COEDI que iniciou a divulgação de uma série de publicações em busca de implementar uma política de Educação Infantil no país.

Através da seleção de alguns documentos do MEC demonstro como se estruturou, através dessas publicações, o olhar para a educação das crianças de zero a seis anos no país, no tocante à organização, infraestrutura, formação dos profissionais, atendimento, concepções, qualidade, iniciativas, articulação entre cuidado e educação, propostas pedagógicas e curriculares, etc. Enfim, buscar pontos convergentes e divergentes de uma Política Pública de Educação Infantil nesses documentos.

Para uma visão ampla do contido nesses documentos, trago para a análise a discussão e apreciação de alguns estudiosos/autores sobre essas publicações e os objetivos propostos pelo MEC, quando procuravam, através da elaboração e da

implementação de documentos, regular e estabelecer critérios para a política de atendimento em creches e pré-escolas.

Pode-se destacar como primeiro documento, o denominado “Critérios para um atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995, 2009), um texto referência que objetivou conscientizar para a nova concepção de atendimento às crianças de zero a três anos no país, que promovesse o desenvolvimento pleno, conforme a Legislação apontava. Trouxe para a discussão o espaço da creche como uma instituição educacional que deve promover cuidado e educação, e para isso, precisava mudar seus paradigmas e concepções historicamente construídos.

A educação das crianças de zero a três anos foi e ainda é motivo de luta que vise um atendimento real e o respeito para as crianças como cidadãos. Podemos elencar várias lacunas que deixam esse atendimento à margem do Sistema Educacional, mesmo fazendo parte da primeira etapa da Educação Básica.

A proposta do documento é inovadora, mas as ações concretas em relação às creches ainda são tímidas, podemos citar vários problemas, a falta de vagas e a cobertura mínima em alguns municípios, em outros, ainda nem contam com essa modalidade, a falta de formação específica para os profissionais, infraestrutura e organização, falta de atenção às reais especificidades dessa faixa etária, como os bebês, ausentes na maioria das discussões, e muitas vezes, acabam sendo sufocadas pela prioridade no atendimento aos maiores.

No caso desta publicação, em especial, foi uma grande iniciativa e é referência até aos nossos dias quanto ao atendimento dessa faixa etária, sendo republicado em segunda edição em 2009.

Os pressupostos do documento baseiam-se em três áreas de conhecimento e ação: dados sistematizados e não sistematizados sobre a realidade vivida no cotidiano da maioria das creches brasileiras que atendem a criança pequena pobre; o estado do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em contextos alternativos à família, no Brasil e em países mais desenvolvidos, que vem trazendo contribuições importantes para o entendimento do significado das interações e das vivências da criança pequena e o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural; discussões nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças e a qualidade dos serviços voltados para a população infantil. (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 7)

O documento apresenta um contexto de recorte etário como sendo para crianças de zero a seis anos, mas sabemos que normalmente, as creches focalizam o atendimento para menores de três anos, como evidenciado no trecho:

O documento focaliza o atendimento em creche, para crianças entre 0 a 6 anos de idade. Na maior parte das creches, as crianças permanecem em tempo integral, voltando para suas casas diariamente. A creche, assim, caracteriza-se, quase sempre, pela presença de crianças menores de 4 anos e pelas longas horas que ali permanecem diariamente. Embora muitos dos itens incluídos apliquem-se também a outras modalidades de atendimento, como a pré-escola, a qualidade da educação e do cuidado em creches constitui o objeto principal do documento. Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente. (CAMPOS e ROSEMBERG, 2009, p. 7)

No desenrolar das páginas estão pontuados vários direitos divididos em dois blocos. O primeiro de autoria de Maria Malta Campos com o título “Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche” e o outro bloco de Fúlvia Rosemberg intitulado “A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche”.

Nos anos seguintes, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998b), que foi alvo de muitas discussões e algumas críticas por vários pesquisadores<sup>28</sup>, este documento buscou “subsidiar os sistemas educacionais na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades, com vistas à implementação de práticas educativas de qualidade com a criança de 0 a 6 anos” (OLIVEIRA, 2005, p. 39).

Este documento não é normativo, mas implica em apontar alguns caminhos para o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. Isso não significa que há uma apropriação imediata do conteúdo na publicação, até porque representou a ruptura nas discussões e debates que vinham ocorrendo até então. Uma das críticas mais incisivas foi a omissão no Referencial em relação à produção acadêmica na área e aos documentos que já haviam sido publicados pelo próprio MEC.

---

<sup>28</sup>Essa questão pode ser constatada e aprofundada na obra “Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios” de organização das autoras Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (2005) desenvolvida anteriormente no item 2.2 do presente estudo.

O documento é composto por três volumes: documento introdutório ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (volume 1); Formação pessoal e social identidade e autonomia (volume 2) e Conhecimento de Mundo (volume 3) que é subdividido nas áreas de movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Em sua apresentação diz:

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (RCNEI, 1998, p. 7)

Mas, ao ler o material de maneira mais apurada, percebemos que pouco fala da integração entre as áreas/eixos citadas no volume três e de como o professor pode efetivamente articular os saberes das crianças e o que é desencadeado pelas discussões nas áreas.

As crianças não aprendem ou não experienciam situações de forma isolada, pelo contrário, o próprio documento anuncia que “a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos” (RCNEI, 1998, p.7), mas não anuncia como efetivamente isso pode ser articulado e didaticamente colocado em prática pelo professor. Essa é uma forma disciplinar fragmentada de conceber o conhecimento e o trabalho com as crianças, herdada do Ensino Fundamental. Nessa faixa etária de zero aos seis anos, isso não ocorre assim de maneira solta e isolada.

O documento explica sinteticamente o que sejam projetos, mas não desenvolve a questão além do conceito ou sugere didaticamente como isso acontece:

Projetos são atividades articuladas em torno da obtenção de um produto final, visível e compartilhado com as crianças, em torno do qual são organizadas as atividades. A organização do trabalho em projetos possibilita divisão de tarefas e responsabilidades e oferece contextos nos quais a



aprendizagem ganha sentido. Organizar uma festa junina ou construir uma maquete são exemplos de projetos. Cada projeto envolve uma série de atividades que também se organiza numa sequência. (RCNEI, 1998, p. 237)

Face ao exposto compreendemos que o texto acaba reduzindo os projetos a uma sequência de atividades com um produto final, na verdade, projeto é muito mais que isso, principalmente na Educação Infantil. Envolve a articulação dos saberes que as crianças têm, suas hipóteses, maneira de pensar e investigar, interesses e formas de intervenção no mundo nos mais diversos assuntos. A descoberta, o fascínio e a ludicidade precisam estar presentes e permeando todas as propostas. A redução do conhecimento a um aprendizado de atividades soltas ou fragmentadas é equivocada, evidencia uma realidade didática extremamente escolarizada, não sendo pertinente quando pensamos na Educação da criança pequena.

Para continuar estabelecendo uma Política Nacional de Educação Infantil, após a publicação do RCNEI, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998c), que foi instituída em 1999, a qual conclui:

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir dessa definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais. Só muito recentemente, a legislação vem se referindo a este segmento da educação, e na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), o tratamento dedicado à Educação Infantil é bastante sucinto e genérico. Desta forma, confere-se a estas Diretrizes Curriculares Nacionais para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado. (Parecer CEB 022/98, p.1)

Este documento de caráter normatizador, reforça princípios, fundamentos e procedimentos, que direcionam a organização e implementação de propostas pedagógicas para Educação Infantil, na busca de promover duas dimensões indissociáveis, o cuidado e a educação, de modo que todos os envolvidos que com elas convivem levem em consideração os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos, sociais, culturais da criança, objetivando um desenvolvimento integral.

Mesmo a Legislação e os documentos tratarem a Educação Infantil, como creches para crianças de zero a três anos e 11 meses e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos, percebemos que as publicações tendem a separar esses

dois blocos etários, mesmo tendo os mesmos princípios e fundamentos, aliás, a relação entre cuidar e educar ainda é um desafio nos dias atuais, apesar de serem relações indissociáveis tanto nas creches como nas pré-escolas, de acordo com suas especificidades.

Conforme Faria (2005c, p.1024), muitas conquistas e pesquisas foram feitas, e ainda que “a pesquisa engajada articule política e pedagogia com o fim de superar aos poucos os antagonismos, ainda temos vivos os embates educação e assistência, 0-3 versus 4-6”, o que evidencia que nem tudo que está preconizado na Lei ou em documentos se traduz automaticamente na prática ou é desconstruído em um curto espaço de tempo. Visto que a construção é paulatina, morosa, requer esforços e elaboração de estratégias macro para que o micro possa ser reestruturado, renovado, concebido com outro olhar.

A mesma autora alerta que esse é o grande desafio da LDB, “a junção, na primeira etapa da educação básica, das crianças de 0-3 anos com as de 4-6 anos: duas redes diferentes, duas carreiras diferentes, dois diplomas diferentes, duas secretarias diferentes (...)” (Ibid., p.1025)

Ainda com relação ao que consta no Parecer CEB 022/98, é importante salientar ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais que:

Ao elaborar estas Diretrizes, a Câmara de Educação Básica, além de acolher as contribuições prestadas pelo Ministério da Educação e Cultura, através de sua Secretaria de Educação Fundamental e respectiva Coordenadoria de Educação Infantil, vem mantendo amplo diálogo com múltiplos segmentos responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades. O aprofundamento da análise sobre o papel do estado e da sociedade civil em relação às famílias brasileiras e seus filhos de 0 a 6 anos, tem evidenciado um fenômeno também visível em outras nações, que é o da cisão entre cuidar e educar. E este dilema, leva-nos a discutir “a importância da família versus estado”; “poder centralizado versus descentralizado”; “desenvolvimento infantil versus preparação para escola”; “controle profissional versus parental sobre os objetivos e conteúdos dos programas”. Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (Parecer CEB 022, 1998, p.1)

Este importante debate evidencia a complexidade de tratar a Educação Infantil no âmbito tanto da relação entre cuidar e educar como das políticas maiores.

Todo o parecer traz importantes discussões sobre o papel da creche e da pré-escola: as incumbências diante da legislação; as mudanças na família; os programas das instituições; formação dos profissionais e a organização da política nacional de atendimento.

Na Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 em seu artigo 2º resolve:

Art. 2º- Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (Resolução CEB nº 1, 1999, art. 2º)

Ainda nesta mesma Resolução estão os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil que são:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (Resolução CEB nº 1, 1999, art. 3º, inciso I)

As Diretrizes Curriculares Nacionais, além de reafirmarem o específico da Lei e da Política Nacional para Educação Infantil, mostram uma concepção de criança que precisa de uma instituição renovada, com uma proposta e organização que levem em consideração essa nova concepção:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas, desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (Parecer CEB 022, 1998, p.4)

Outro documento, também publicado pelo MEC, “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (1998<sup>a</sup>), com objetivo de regulamentar e oferecer parâmetros para as instituições de Educação

Infantil, foi mais um passo no longo caminho de estruturação e implementação de políticas, para que uma mudança efetiva se traduzisse na prática em conquistas reais. Segundo Faria (2005c):

[...] As pesquisas têm mostrado o alto grau de inovação, transparência e rigor em muitos municípios que tentam articular a política, a pesquisa e a pedagogia. O documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (MEC, 1998) poderá, com os devidos ajustes, ser muito útil na orientação das políticas de regulação para a educação infantil, pendendo para garantir, fora do papel, o direito conquistado, no papel, em 1988. (FARIA, 2005c, p. 1030)

Esse documento foi amplo no que se refere à estruturação da Política de Educação Infantil no que tange às instituições desta modalidade. Ele está dividido em três partes: Parte I- Fundamentos legais e referenciais; Parte II- Textos de oito autores trazendo reflexões sobre a Educação Infantil no Brasil e Parte III- Considerações Finais, distribuídos em dois volumes.

Neste período de publicações do MEC para a Educação Infantil com abrangência nacional, podemos citar ainda outras que ficaram conhecidas como os cadernos<sup>29</sup> da COEDI: “Política Nacional de Educação Infantil” (1994a), “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (1994b), “Educação Infantil no Brasil: situação atual” (1994c), “Bibliografia Anotada” (1995a), “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1995b, 1ª ed.), “Proposta Pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (1996) e “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (1998a), todas estas publicações foram um caminho traçado pelo Brasil na busca do estabelecimento da Educação para as crianças de zero a seis anos que pudesse, primeiramente, mostrar uma nova concepção de criança e como deveriam ser as instituições de Educação Infantil.

Em todo o período uma nova política educacional estava sendo gestada e buscavam estratégias, através de um número crescente de publicações, para que todos os esforços possíveis estivessem voltados a implementação da política para Educação Infantil no país, já que o momento era a busca de novos horizontes em vários outros setores da sociedade brasileira, portanto, era hora de olhar para as

---

<sup>29</sup>Esses documentos ficaram conhecidos nacionalmente como cadernos pelo formato com que foram divulgados pela COEDI/MEC.

crianças e as instituições pensadas para elas. Mesmo sendo apenas primordial num primeiro momento a democratização do acesso, pois elas têm esse direito.

De forma clara, não há como negar que a mobilização pela estruturação político administrativa por uma coordenadoria central como a COEDI/MEC, depois de uma legislação fortalecida, desdobraria num momento profícuo de discussões sobre as creches e pré-escolas e a sua função na sociedade. O intenso esforço de modificar a organização estrutural dessas instituições permearam todas as publicações e as Diretrizes Curriculares Nacionais confirmaram essas intenções e a busca por outras concepções.

A década de 90 foi finalizada, e também esse primeiro bloco de publicações, com a certeza de que ainda há muito por fazer na próxima década, e sendo coroada com o Plano Nacional de Educação – PNE<sup>30</sup>, que objetivou propor diretrizes para a década seguinte (2001-2010) que se iniciava. Na realidade, esse documento trata do que almejamos estabelecer, avançar e primar para os próximos dez anos em relação à Educação Nacional em todos os níveis e modalidades. São metas e intenções que deveriam nortear toda a Política Educacional do Brasil.

No tocante à Educação Infantil, já no diagnóstico inicial, relata que os motivos para o seu crescimento são multifatoriais e dentre eles cita:

- Necessidade da família para cuidar e educar os filhos pequenos;
- Pelas Ciências que investigam o processo desenvolvimento da criança e a necessidade de investimento em profissionais habilitados;
- Pela existência do que é julgado como “janelas de oportunidade” que é encontrada nessa fase da vida e descuidar significa desperdiçar um imenso potencial humano;
- Argumentos econômicos, como maior êxito nos estudos posteriores e assim maiores possibilidades de empregabilidade futura;
- Direito ao cuidado e educação a partir do nascimento. (PNE, 2001, p.9)

A frase que finaliza o encadeamento dos fatores é emblemática “a medida que essa ciência da criança se democratiza, a educação infantil ganha prestígio e interesse em investir nela” (PNE, 2001, p.9), o que demonstra que a Educação Infantil além de ser uma necessidade, já é apontada pelos estudos como benéfica para a criança, o que afirma o valor positivo em conviver em outros contextos de socialização fora do ambiente familiar. Isso expressa outro olhar em relação a essa educação que anteriormente era encarada como dever prioritariamente da família como Haddad (2005) analisa:

---

<sup>30</sup>BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação (PNE).

Numa perspectiva macrosocial, as instituições de cuidado e educação infantil têm sido apontadas como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais, colaborando com a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e apoiando a família no seu papel parental. Nesse sentido, uma forte tendência em debate é revelar a função socializadora das instituições de educação infantil. Como pano de fundo dessa tendência encontra-se a ideia de que o cuidado e a socialização da criança pequena é uma tarefa a ser compartilhada entre família e poder público. Numa perspectiva histórica, ocorre um deslocamento das funções socializadoras do âmbito restrito do lar a uma esfera social mais ampla. O cuidado infantil deixa de ser atribuição exclusiva da família, passando a ser destacado como importante dispositivo social na promoção do desenvolvimento humano, a ser garantido pelas autoridades públicas. (HADDAD, 2005, p. 93)

Ainda esse primeiro diagnóstico traz um fator que realmente pesa em relação à disponibilização da ampliação de oferta no atendimento da Educação Infantil no Brasil e que deve ser apreciado com certa cautela:

Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das *condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece*. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a educação infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso, em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da educação infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso. (PNE, 2001, p.10, grifos nossos)

A Política Educacional é baseada na Constituição Federal preconizada de que todos somos iguais e temos o direito à educação, a LDB e o ECA confirmam esse direito, isso independentemente da cor, credo, gênero, situação econômica, cultura ou classe social, é um direito.

Portanto, certo cuidado há de ser tomado, para que a Educação Infantil não continue sendo assistencialista, compensatória e reproduzindo um modelo de exclusão social.

Pelo nosso entendimento, as crianças não podem achar que são vítimas de seus pais, porque há a suposta “impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece” (PNE, 2001, p.10), assim são incompetentes na tarefa de educar e cuidar de seus filhos, portanto a melhor medida é a institucionalização das crianças. A ação

não pode ser de disputa com a família, ou de negação da sua responsabilidade e sim de promover o acesso a todos, com condições de permanência e qualidade efetiva nos serviços, pois todos têm direito e essas deveriam ser as verdadeiras metas para a ampliação da Educação Infantil no país.

A questão social é um problema maior que infelizmente atinge certamente os mais indefesos, no caso as crianças. Estes problemas serão combatidos com outras medidas, como diminuição da pobreza e uma melhor distribuição de renda e das riquezas do país, se não for assim, continuaremos tendo “uma educação pobre para crianças pobres” (Ibid., p.10).

Essa expressão também estava presente no Parecer CEB 022/98 relacionado às Diretrizes Curriculares Nacionais objeto de nossa análise anterior, no qual explicita, no tocante ao cuidado e educação no âmbito familiar e público:

Assim, no Brasil, creche, ou seja, instituição que se ocupa de crianças de 0 a 3 anos, conotada em larga medida, e erroneamente, como instituição para crianças pobres, tem sido em consequência, muitas vezes, uma instituição que oferece uma educação “pobre para os pobres”. A presença, nestas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, a ausência de propostas pedagógicas, e alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias, exigem atenção e ação responsáveis por parte de secretarias e conselhos de educação, especialmente os municípios. Tudo isso deve ser feito nos marcos do regime de colaboração, conforme define a Constituição Federal de 1988. (Parecer CEB 022, 1998, p.2)

Portanto, é importante salientar que a concepção filantrópica e caricata do assistencialismo, não pode ser a imperativa nas instituições que se designam a educar crianças, sejam elas em creches ou pré-escolas.

Conforme Rosemberg (2005) nos alerta, o que mobilizou e mobiliza as discussões ocorridas sobre a LDB e o PNE, resume-se em duas ideias fortes, quando a ênfase é o direito à educação das crianças pequenas:

A busca na educação infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidade para as crianças; isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a EI não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, de gênero); A adoção de uma concepção ampla de educação, aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais, e não apenas futuras. (ROSEMBERG, 2005, p.77)

Assim, essa nova concepção paulatinamente vem sendo construída e, igualmente, não dá mais pra conceber uma educação que esteja de desacordo com essa concepção, pois só quando temos clareza do que somos e do que queremos, com bases alicerçadas e coerentes, transformamos em realidade as nossas intenções primeiras.

Posteriormente, o documento apresenta uma análise do atendimento da Educação Infantil nas regiões brasileiras até o período da sua elaboração, distribuição do número de matrículas, número de profissionais e formação acadêmica, média de alunos por adulto e infraestrutura nas instituições. O diagnóstico é complementado por Diretrizes que anunciam as 26 metas para essa modalidade nos próximos dez anos dizendo que:

As medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade. No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades. (PNE, 2001, p.14)

Dentre elas podemos citar:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.
9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos.
14. Incluir as creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais, no prazo de três anos.
15. Extinguir as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil.
18. Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos.
19. Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.
21. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.



24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação.

25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal. (PNE, 2001, p 14 a 17)

### **3.3 SEGUNDO PERÍODO DE PUBLICAÇÕES DE 2001 A 2010: EM BUSCA DA CONSOLIDAÇÃO**

Neste momento, inicia-se o segundo período do recorte escolhido para esta pesquisa relacionado às publicações do MEC e a Legislação, que se designa a demonstrar e analisar esse tempo de acordo com o que propõe os documentos. O período anterior foi profícuo tanto para as publicações como para a Legislação que estava empenhada em estruturar e delinear a construção de uma educação para criança pequena em uma nova era.

O novo milênio se inicia com grandes desafios e metas bem ambiciosas (PNE), mas extremamente necessárias para que a Educação do país pudesse avançar. Na verdade, dá-se início a um novo recomeço, passados pouco mais de dez anos desde a Constituição Federal e de um longo caminho de outras conquistas como o ECA e a LDB.

Um período com muitos ganhos, mas que em sua grande maioria foram somente nas publicações oficiais, abrangendo a Legislação e os documentos do MEC. Campos (2005) confirma essa visão:

O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade. Em todos os aspectos da vida nacional é possível observar esses contrastes [...]. E assim, poderíamos continuar essa lista das enormes distâncias que se mantêm entre as belas intenções inscritas nas leis e a realidade vivida pela maioria da população. É bem brasileira a expressão “aos inimigos, a lei”. Outra característica de nossos instrumentos legais e de nossa prática de planejamento é a opção por diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade, na direção implícita nos objetivos gerais. (CAMPOS, 2005, p. 27)

Apenas poucas ações alcançaram toda a população de zero aos seis anos, o que pode ser constatado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios (PNAD) de 2001<sup>31</sup>, a qual mostrou que 86% das crianças de seis anos frequentavam instituições educacionais, mas a pesquisa não tinha dados substanciais de frequência para os de zero a cinco anos, o que evidencia ainda que a grande prioridade era o Ensino Fundamental, ficando a Educação Infantil em segundo plano nas políticas mais amplas, como em recursos orçamentários<sup>32</sup>.

No entanto, é evidenciado que houve um aumento da frequência escolar quando comparada com os dados do PNAD de 1998, que obtivera o índice de 79,29% de frequência para os de seis anos, mesmo ainda sendo somente para os maiores, o aumento da frequência é um dado revelador de promoção do acesso (FERREIRA e MORAES, 2002, p.2).

Segundo Campos (2005):

É inegável que as reformas educacionais da década de 1990, incentivadas pela política federal, deram prioridade ao ensino fundamental. Infelizmente, o fato de que a frequência à pré-escola comprovadamente contribui para um melhor aproveitamento dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental (Campos, 1997) não foi levado em consideração, na maioria dos estados e no nível federal. (CAMPOS, 2005, p.31)

Na sequência do segundo bloco de recorte temporal, em 2003 foi criado o Conselho de Políticas para a Educação Básica (CONPEB), que englobou os recém-criados Conselhos de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (Faria, 2005c, p. 1027). Esses conselhos tinham como função articular ações e buscar as metas almejadas no PNE para toda a Educação Básica. Conforme Faria (2005c) relata:

Deu-se início à elaboração dos documentos nacionais da política para primeira etapa da educação básica. O CONPEB responsabilizou-se pela **“Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”** (2006). Foi encomendado para Maria Malta

<sup>31</sup>Maiores dados em FERREIRA, S. G.; MORAES, R. M. Educação: Desempenho educacional no Brasil: o que diz o PNAD 2001. Informe-se. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e social (BNDES). Nº 48. Nov/2002. 8 p. Disponível em <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/informesf/Inf\\_48.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/informesf/Inf_48.pdf)> Acesso em: 24 jan. 2013.

<sup>32</sup>BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, o FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. A questão do financiamento para a Educação Infantil sempre foi uma questão a desejar e que é motivo de luta e reivindicações, pois é evidente que se não há investimentos reais não haverá mudanças e transformações na qualidade das instituições.

Campos e Maria Lúcia Machado, da FCC, o documento “**Parâmetros de qualidade para educação infantil**” (2005) e para o grupo de pesquisa Ambiente Educação, da UFRJ, os “**Padrões de infraestrutura para as instituições de educação infantil**”. Em dois momentos, entre 2004 e 2005, oito seminários foram organizados pelo Departamento de Educação Infantil, coordenado por Karina Rizek Lopes, e discutidos esses documentos preliminares que definiriam a política nacional de educação infantil no atual governo. (FARIA, 2005c, p. 1028, grifos da autora)

O novo século é inaugurado com novas e importantes publicações para a Educação Infantil, pois deliberam questões para discussão e ações necessárias para a melhoria da qualidade nas instituições. Entretanto, percebe-se que, mais uma vez, “embora tenha havido muita discussão, os documentos inacabados ainda são acanhados com relação ao avanço da pesquisa na área”, (Ibid., p. 1028)

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (2006a) trouxe o panorama geral da Educação Infantil, um documento abrangente que fez um histórico da realidade brasileira nessa etapa da Educação, definindo os níveis de governo responsáveis pelas competências e ações discriminadas, consta as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, objetivos, metas, estratégias e recomendações para essa modalidade.

O início do documento traz que “o panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos” (MEC, 2006, p. 5), o que denota o quanto a perspectiva do embasamento legal repercutiu nas publicações posteriores e cita: “o Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. A Constituição Federal, em seu art. 227, [...]”. (MEC, 2006, p.5)

A diferença desse documento para os demais, além de apontar as bases legais, é afirmar que não dá mais pra negar o direito às crianças, que precisam ser olhadas, providas em suas necessidades e é preciso estabelecer ações efetivas que as alcancem verdadeiramente, pois o texto complementa, “ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família.[...]”. (MEC, 2006, p.5)

Sendo assim, o poder público e suas diferentes instâncias, precisam tomar para si o dever de prover condições necessárias para que sejam implementadas as questões apontadas nesse documento, inclusive o texto apresenta um quadro de distribuição de competências e atribuições para que os objetivos, metas e estratégias possam ser alcançados. O que, em uma análise mais apurada, chega-se à conclusão que muitas delas ainda são metas a conquistar, como a expansão do atendimento para o acesso das crianças de zero a três anos, a qualidade das instituições como um todo, inclusão das crianças com deficiência, providência de recursos financeiros para a adequação física, aquisição de materiais específicos e mobiliários adequados, formação específica dos profissionais em Nível Superior, dentre outras.

O texto traz o grande mote que faz com que a Educação Infantil seja primordial na vida de meninos e meninas na faixa etária de zero aos seis anos:

Pesquisas sobre o desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (MEC, 2006, p.7)

Estas questões reverberam na mudança de concepção em relação às crianças, uma nova forma de vê-las em suas especificidades, sua relação com os adultos e com seus pares, a interação em contextos coletivos de educação, ou seja, o modo de ver as próprias crianças e não a partir de sua família, o que lhes faltam ou incompletudes, o que serão, como prossegue explicitado no texto:

Contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as

crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para”. (MEC, 2006, p. 8)

Nos demais parágrafos, o conteúdo traz uma retrospectiva de documentos publicados, ações e objetivos, estudos feitos, implementações desde a década de 90 até a finalização do PNE, apontando o percurso do trabalho do MEC em relação à Política educacional para Educação Infantil no país.

É finalizado com 16 Diretrizes, dentre elas:

- a qualidade na Educação Infantil deve ser assegurada por meio do estabelecimento de parâmetros de qualidade;
- o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar;
- as instituições de Educação Infantil devem elaborar, implementar e avaliar suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e com a participação das professoras e dos professores. (MEC, 2006, p.17 e 18)

Constam 18 objetivos, nos quais cito:

- garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil;
- garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da Educação Infantil no país para orientar e definir políticas públicas para a área. (MEC, 2006, p.19 e 20)

Posteriormente 14 metas, dentre as quais:

- atender, até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e 80% das de 4 a 6 anos, ou seja, 8 milhões de crianças;
- assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundef sejam aplicados, prioritariamente, na Educação infantil. (MEC, 2006, p.21 e 22)

A conclusão é feita com 42 estratégias e seis recomendações que explicitam o que de fato será almejado no tocante a Política para as crianças de zero a seis anos.

Seguiram outras publicações neste mesmo período, como “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006b), “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (2006c) e “Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das crianças” (2009,

2ª ed.) todas seguindo uma linha voltada para orientar questões relacionadas à primeira etapa da Educação Básica.

Outra publicação significativa para a Educação infantil foi “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009a) que objetivou:

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (MEC, 2009a, p.12)

O documento relata que “a educação infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte anos” (MEC, 2009a, p.11) e que “para que esse direito se traduza realmente em melhores oportunidades educacionais” (Ibid., p.11) é preciso pensar na qualidade das instituições para as crianças de zero a seis anos e traz uma reflexão sobre esta questão que diz:

Sendo assim, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (Ibid., p. 12)

Os indicadores da qualidade são divididos em dimensões, sete aspectos fundamentais para análise e avaliação:

- a) Planejamento institucional;
- b) Multiplicidade de experiências e linguagens;
- c) Interações;
- d) Promoção da Saúde;
- e) Espaços, materiais e mobiliários;
- f) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais;
- g) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Por sua vez, cada indicador tem um conjunto de perguntas e podem ser respondidas por cores para facilitar a análise da situação da instituição. Segue

também uma série de orientações quanto ao uso do material, análise e interpretação dos dados e possíveis encaminhamentos de acordo com os resultados obtidos.

Este documento também se coloca como um mecanismo operacional para apoio às equipes e famílias a fim de que seja um instrumento para melhorarem a qualidade de suas instituições e cita outro documento que foi base para a sua construção, pois nele são apontados os fundamentos que serviram de inspiração para a elaboração dos indicadores. A publicação foi a seguinte: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006b).

No penúltimo ano do fechamento da década pela Resolução nº 5 de 17/ 12/ 2009, foram fixadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, publicadas em 2010 pelo MEC, que traz em seu texto de apresentação:

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos<sup>33</sup> que provejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (MEC, 2010, p. 7)

Após, um longo percurso, novas Diretrizes são publicadas e finalizam a segunda década de publicações, afirmando que não dá mais pra deixar de lado a primeira etapa da Educação Básica e suas questões. Elas trazem em seus objetivos:

- 1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil;
- 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação infantil.

---

<sup>33</sup>BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. BRASIL. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Normatiza que “as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil” (MEC, 2010, p.15)

1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (MEC, 2010, p. 11)

A redação final dessas diretrizes foi fruto de intenso debate, estudos e as mais diferentes contribuições de pesquisadores, universidades e entidades de todo o país. O documento que antecede a essa finalização foi “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (2009b).

As definições conceituadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais esclarecem e denotam a concepção expressa nessa outra forma de pensar tanto a Educação Infantil como a criança e os desdobramentos para a instituição:

- 2.1 Educação Infantil:** Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.
- 2.2 Criança:** Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói, sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.
- 2.3 Currículo:** Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
- 2.4 Proposta Pedagógica:** Proposta Pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (MEC, 2010, p.12, grifos no original)

Posteriormente, explicita os princípios norteadores, a concepção e os objetivos da proposta pedagógica, organização de espaço, tempo e materiais. Pela primeira vez contemplam em seu texto diversas propostas pedagógicas, buscando considerar a diversidade, como as crianças indígenas e as Infâncias do campo, o que corrobora o pensar para a pluralidade das infâncias e os desdobramentos no que é proposto diariamente com elas e para elas nos espaços coletivos.

Sendo assim, os capítulos seguintes elencam e discutem as diretrizes para as práticas pedagógicas, avaliação, currículo e a articulação com o Ensino Fundamental.



No tocante ao currículo estabelece dois eixos norteadores, as interações e a brincadeira (MEC, 2010, p.25). Por meio deles deve-se buscar garantir a integração dessas experiências que são as próprias Diretrizes para a Educação Infantil.

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são amplas e englobam muitas questões, sendo um avanço em alguns assuntos como a organização de espaço, tempo, materiais, atenção à proposta pedagógica e ao reconhecimento da diversidade, eixos do currículo e avaliação.

Todas as publicações citadas, os debates feitos e questões levantadas mostram o quanto as discussões em torno da Educação Infantil ganharam espaço na busca da sua real afirmação no contexto educacional, o que pode ser demonstrado através de todos esses documentos e de um caminho de construções paulatinas. O que não há como negar, em uma análise histórica, que o crivo é esse, é o momento que marca, não dá mais para ser como era antes, é hora de concebermos a criança e seu espaço de educação de outra forma, com outro olhar.

Também podemos constatar alguns retrocessos e equívocos que, mesmo após mobilização contrária, acabaram por modificar a organização da Educação Infantil no país. Dentre eles podemos citar o Ensino Fundamental de nove anos, no qual crianças com seis anos frequentarão o Ensino Fundamental e não mais a Educação Infantil, que assim atenderá crianças de zero a cinco anos.

Infelizmente temos a triste constatação que por causa de políticas de investimento e falta de compromisso do poder público com a Educação Infantil, as crianças foram capturadas e transferidas para o Ensino Fundamental.

As escolas que recebem essas crianças continuaram com a mesma infraestrutura, organização e práticas pedagógicas. O que houve na verdade, foi a passagem dessas crianças para a etapa seguinte sem qualquer preocupação ou adequação, a fim de respeitá-las ou recebê-las em um contexto de educação que possa verdadeiramente ser mobilizador do desenvolvimento de forma globalizada, não somente escolar.

Outra incoerência constatada é a obrigatoriedade para a matrícula das crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil. Essa modalidade é de caráter complementar à educação da família, sendo que a decisão de matricular ou não seus filhos na pré-escola sempre ficou a critério das próprias famílias. Agora é

obrigatória a matrícula, tendo em vista que o ensino obrigatório brasileiro é compreendido dos quatro aos dezessete anos de idade<sup>34</sup>.

Essa realidade demonstra que a creche ainda continua reduzida aos poucos investimentos e dicotomizada da pré-escola. Essa cisão além de representar um retrocesso, impossibilita o pensar efetivo da Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos e onze meses.

A baixa qualidade nos serviços, escolarização precoce, Ensino Fundamental a mercê de suas próprias contradições e a precariedade da formação dos profissionais fazem com que entraves sejam colocados na construção de uma Política Pública de Educação para as crianças, seja de zero a cinco/seis anos ou pensando de forma ampla de zero aos dez/doze anos. Mesmo com tantas pesquisas, documentos publicados, efervescência acadêmica e uma crescente aprovação legislativa, os retrocessos ainda continuam acontecendo.

### **3.4 A RELAÇÃO ENTRE OS DOIS PERÍODOS 1990 A 2000 E 2001 A 2010: A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELAS PUBLICAÇÕES DO MEC**

Diante dos documentos oficiais divulgados pelo MEC selecionados para essa exposição, durante esses dois períodos constatou-se um esforço cada vez mais gradativo de reconhecer a Educação da criança pequena e buscar políticas voltadas para a questão. A Legislação tem se mostrado inovadora e empenhada em promover lugar para essa Educação.

Na mesma direção, não deixo de constatar que a Educação Infantil é um campo de lutas e disputas, políticas e ideológicas, de grupos que ora estão na direção das prerrogativas para essa faixa etária em órgãos centrais que definem as políticas ora estão na academia, como grupos intelectuais que buscam e lutam por seu espaço nas decisões. Um exemplo claro dessas oscilações foram os grupos que coordenaram a COEDI/MEC no período de 1994 a 1996 e o outro grupo instituído entre 1997 e 1998 que demonstraram divergências e disputas por um campo de decisões e de publicações na área.

---

<sup>34</sup>Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009 altera a redação do inciso I do artigo 208 da Constituição Federal que passa a vigorar com as seguintes alterações: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Este caminho de constituição é um desafio presente e que muitas vezes nos dá a sensação de que alguns questionamentos ainda estão somente nos documentos, como a formação dos profissionais e sua real formação para o trabalho profissional com crianças pequenas, ou ainda, a verdadeira incorporação das creches na agenda tanto de políticas como da própria Educação.

Muitos ganhos são percebidos, principalmente para as crianças maiores, mas fica evidente que o investimento e a separação entre creches e pré-escolas também ocorre não só nas instituições, como é apresentada em alguns documentos, ficando a creche e, especialmente a educação dos bebês, ainda como algo a conquistar, seja nos próprios documentos, na formação dos profissionais ou em pesquisas específicas para essa faixa etária.

Ainda é recente a entrada dos bebês no rol das discussões, como relata Nascimento (2009) quando diz:

[...] Se, historicamente, a tarefa da educação de crianças pequenas era doméstica, mudanças nos valores e costumes nas relações familiares e na estrutura social mais ampla, notadamente o aumento do trabalho feminino, acabaram por inserir a educação dos pequenos nos rol das necessidades sociais. (NASCIMENTO, 2009, p.31)

A década de 1990 foi influenciada pela Legislação nacional, ano em que foi aprovado o ECA, e que movimentos internacionais, como a elaboração dos Direitos da Criança, advindo da Convenção sobre os Direitos das Crianças, fizeram com que o Brasil entrasse no bojo dessas discussões.

Deste período em diante fica evidente a crescente busca para o estabelecimento de critérios e normatizações para a Educação da criança pequena, um campo de estudos e pesquisas embasadas cada vez mais intenso, olhar diferente para a criança, infância e sua Educação, que vem desde as décadas anteriores à democratização do país.

Um período de ebulição por parte dos pesquisadores, autores e acadêmicos que se debruçaram a consolidar uma educação para as crianças de zero a seis anos no Brasil, não só pelo viés da pediatria ou da psicologia, mas com influências e contribuições das mais diferentes áreas de estudos.

A constatação dessa evidência pode ser demonstrada a partir de tudo que foi pesquisado e analisado no início deste capítulo, muitas publicações e crescentes

conquistas fazem com que haja um destaque nessa construção durante o primeiro período.

A crítica a ser feita em relação a esse período é a morosidade em traduzir os avanços constatados nas publicações e na Legislação para a realidade das instituições. Há a sensação de que o avanço legal, pesquisas e estudos pouco alcançam em mudanças reais os espaços coletivos.

Percebemos o aumento tanto no oferecimento de vagas como na matrícula das crianças na Educação Infantil, o que mostra avanço, mas ainda é notório apenas para os de quatro/cinco anos. Já para os de zero a três anos não é evidenciada a mesma progressão na primeira década analisada, ocasionando um déficit para a próxima década e que se reflete até aos nossos dias.

No segundo período de análise, no início do novo milênio, as metas e os objetivos eram enormes e sabemos hoje que poucos foram realmente alcançados, mas a esperança de continuidade do primeiro período movia esforços para a sequência deste estabelecimento. Até porque, a maioria das conquistas ainda precisariam ser efetivadas para a construção real e solidificação dessa modalidade.

A discussão no rol das prioridades da Educação como um todo, abrangendo todos os níveis, limitou a Educação Infantil a um segundo plano, ficando nas últimas intenções em relação aos investimentos para o Ensino obrigatório e até mesmo, em relação ao Ensino Superior.

O PNE se restringiu às boas intenções, com algumas conquistas, longe de serem as mais ousadas, foi desdobrado em mais publicações pelo MEC e finalizou-se a década com a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ou seja, as metas e os objetivos continuam para o próximo decênio de um novo PNE (2011-2020).

Duas impressões ficam no ar para o não alcance da maioria das metas e objetivos no que é proposto para o Brasil em relação às políticas para a Educação Infantil. A primeira é que o almejado não necessariamente deve ser conquistado e, realmente, deve restringir-se apenas ao registro de boas intenções nos documentos e na retórica político-administrativa. A segunda é que os órgãos responsáveis pelas esferas Federal, Estadual e Municipal, devem trabalhar em regime de colaboração, pois não estão sendo competentes o suficiente na implementação de políticas reais de transformação das unidades educacionais e da Educação Infantil como um todo.

## 4 POLÍTICAS PÚBLICAS: O OLHAR MACRO EM MEIO A MÚLTIPLAS (IM)POSSIBILIDADES

### 4.1 INTRODUÇÃO

Freitas e Biccas (2009) trazem uma importante reflexão em relação à compreensão da Infância enquanto tempo social e suas variáveis:

A infância é, antes de tudo, um tempo social que por sofrer interferências derivadas da situação concreta em que vive cada criança passa a ser um registro cronológico muitas vezes totalmente diverso da temporalidade biológica. Esta enseja a contagem dos anos de vida e sugere a divisão “natural” das fases conforme etapas de maturação fisiológica. É quando pensamos a infância como tempo social que compreendemos a vinculação que se consolidou historicamente entre a forma como vivem as crianças e a luta por alguns direitos institucionalizados que a ela se vinculam diretamente, como o direito à educação, por exemplo. A permanência maior ou menor dentro de um tempo social sofre variações consideráveis conforme a posição que se ocupa nos jogos que demarcam lugares econômicos entre as pessoas. Por isso, o tempo de vida nem sempre é equivalente ao tempo do corpo. O gozo de um período longo para ser criança em plenitude depende de legitimações externas à vida das crianças e a forma como vivem sofre variações importantes quando se considera a vida concreta que se configura numa ordem social marcada pela desigualdade na apropriação de direitos individuais. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 59)

Infelizmente, a perpetuação da negação de direitos fica evidente quando pensamos em como as crianças vivem as suas infâncias e os espaços educacionais que lhes são proporcionados. Eles acabam por serem lugares que mostram divisões e dicotomias, o público e o privado, o assistencial e o pedagógico, o pobre e o rico, aquele que a partir dessas variáveis terá, na divisão de classes e na desigualdade socioeconômica, mais ou menos condições de ter acesso aos direitos fundamentais, que acabam por definir lugares sociais e afirmar várias assimetrias.

Como evidenciado nas reflexões dos mesmos autores quando expõem:

Historicamente, o equipamento educacional consolidado como creche vem perpetuando a sua representação original: o de ser uma instituição inadequada para o atendimento (cuidado e educação) da criança pequena. A existência das creches está submetida a uma espécie de justificativa fortemente amparada no argumento econômico: a creche seria um “mal menor” diante da possibilidade de família que “sem condições” para cumprir seu papel, precisariam dela como “apêndice” indispensável. Além disso, essas instituições são sempre vistas como aquelas que, de uma maneira geral, vêm realizando um trabalho junto às famílias pobres, com um caráter assistencial-filantrópico, procurando suprir a carência econômica e de

valores, oferecendo, frequentemente, um atendimento de péssima qualidade à criança. (Ibid., p. 308)

Mesmo com as bases legais fundamentais que regem as políticas para o Brasil afirmando e reafirmando o direito das meninas e meninos de zero a cinco anos a uma Educação Infantil que as respeite como detentoras de direitos (e estes devem ser assegurados pela família, pela sociedade e pelo Estado), ainda é vista a Educação Infantil preterida ao Ensino Fundamental, e isso se torna evidente quando pensamos em políticas públicas, seja em acesso, permanência ou em seu financiamento. Conforme evidenciado por Freitas e Biccás (2009) quando afirmam:

Não é possível narrar a história da educação no Brasil do século XX sem mencionar o que (não) fizemos em relação aos direitos das crianças de zero a seis anos de idade. Não é igualmente possível discutir a tensa relação entre democracia e educação sem considerar que o atendimento da criança nessa faixa etária é uma questão diretamente ligada à educação, ainda que não na forma escolar. Se a legislação só muito recentemente incorporou, de fato, as questões mais específicas da educação infantil, as preocupações com essa faixa etária vêm de longa data. (Ibid., p. 287)

Em um país grandioso como o Brasil, com muitas diferenças regionais e com expressivos milhares de municípios, fica evidente a dificuldade em implantar políticas efetivas que alcancem a maioria dos brasileirinhos e brasileirinhas, mas isso não exime a responsabilidade do Poder Público e não pode ser uma justificativa plausível para que esses direitos sejam negados e crianças esquecidas.

Rosemberg (2005) traz uma reflexão ampla e contextualiza a situação da creche e da pré-escola em um cenário com a participação de outros atores a partir da década de 90, como o sistema das Nações Unidas e o Banco Mundial:

[...] Mais recentemente, durante os anos 90, foram “focalizados” novos segmentos, aqueles considerados em situação de vulnerabilidade. O sistema Nações Unidas vem participando ativamente da demarcação dessa “vulnerabilidade”, também em consonância com o movimento social. Assim, as grandes conferências internacionais dos anos 90 (do Desenvolvimento, de População, da Mulher, da Educação para Todos) que deram atenção especial a tais segmentos “vulneráveis”, reuniram não só nações, como organizações multilaterais e não governamentais, estas últimas representando tendências e setores dos movimentos sociais. [...] No campo da política de EI, a década de 90 assiste a outra mudança: a entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais na definição de prioridades e estratégias, de modelos de política educacional. (ROSEMBERG, 2005, p.65 e 66)

Esses dois organismos tiveram um impacto considerável nas políticas para a infância, mas sempre focadas na área da assistência. O Banco Mundial com a concepção de “desenvolvimento infantil” e as Nações Unidas delimitando os “vulneráveis”. A própria autora em sua análise baseada em dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2001), diz que “no Brasil teríamos 33,8% de pobres e 14,3% de ‘indigentes’”, ou seja, “as políticas para ‘carentes’ seriam praticamente para metade da população”. (Ibid., p. 66)

As contribuições de Freitas (2006) corroboram as reflexões quando expõe:

As análises acerca da infância proporcionadas pelos organismos governamentais e supragovernamentais, como o UNICEF, por exemplo, têm oferecido dados alarmantes sobre a situação geral da criança no planeta e atestado a grande dificuldade operacional que acompanha as instituições diretamente relacionadas ao bem-estar infantil, como a escola e a saúde públicas. Se fôssemos arriscar uma visão panorâmica do século XX através de tais documentos, com suas variáveis descritivas, normativas e ideológicas, poderíamos sinalizar o seguinte dado: as carências infantis de toda ordem têm sido associadas a uma questão maior que é a do desenvolvimento econômico (em muitos casos de tipo industrial) reconhecido como “chave” para a solução de tais problemas. [...] um século vazado pela ideia que o desenvolvimento econômico é uma política preventiva global contra o desamparo da infância. (FREITAS, 2006, p.11)

A situação da população na entrada desse novo milênio, além de trazer a esperança de uma mudança política e econômica, fez com que medidas para combater a pobreza e a ampliação do acesso à Educação fossem colocadas em prática, mesmo que prioritariamente como alvo a universalização do ensino obrigatório Fundamental, ficando a Educação Infantil fora dessa realidade. Freitas e Biccas (2009) nos esclarecem uma questão importante sobre a construção social da educação pública:

[...], é importante frisar, a educação pública que se configurou no Brasil não foi somente resultado de um descaso proposital do Estado visando empobrecer um sistema para atender “na medida exata” as demandas da produção que se modernizava. A construção social da escola pública, no Brasil, não foi somente um “reflexo” da estrutura econômica. Essa escola também resultou da opinião que várias camadas sociais compartilharam a respeito dos seus próprios direitos de mobilidade, os quais não se apresentaram sem demonstrar também uma disponibilidade a procurar na esfera privada os signos da sua distinção, de modo a fazer com que instituições básicas da plataforma republicana como a escola pública e o hospital público, por exemplo, em menos de um século fossem convertidos em símbolos da decadência social para alguns ou em expressão de homologia entre o que são pobres e o que são as instituições que os pobres frequentam, ainda que seja inconsistente a presunção de que a escola pública só receba alunos pobres. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 22)

Por pouco mais de vinte anos, desde a década de 1990, o rumo para as políticas da Educação Infantil foi para promover o acesso, em grande medida para os maiores de quatro anos, objetivando um melhor desempenho no Ensino Fundamental. Esta mesma justificativa serviu para que os de seis anos fossem “capturados” para essa modalidade a partir da mudança na LDB em 2005 (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005), o que na verdade significou um retrocesso, abafado por maiores verbas e pela falta de um verdadeiro investimento na Educação Infantil.

Isto pode ser evidenciado na publicação “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (MEC, 2007) quando expõe:

Com a aprovação da Lei 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, **especialmente aquelas pertencentes aos setores populares**, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas a sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000). Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, **quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores** em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. [...] (MEC, 2007, p.5, grifos nossos)

Infelizmente, a perpetuação de uma instituição dicotomizada na divisão de classes, extremamente propedêutica e na forma escolar, continua imperando tanto nas políticas públicas como nas instituições. O que vemos são crianças incorporadas ao Sistema de Ensino de maneira arbitrária e puramente burocrática, quando na verdade, maiores investimentos deveriam proporcionar-lhes condições dignas de mantê-las nas instituições de Educação Infantil com qualidade.

As questões intrínsecas nestes apontamentos não se restringem apenas a aumentar um ano ao Ensino Fundamental, mas é preciso considerar o que esta etapa oferecerá e como se adequará para que as crianças de seis anos tenham assegurados os seus direitos fundamentais, como por exemplo, o brincar e a relação com seus pares.



Assim, respeitar as especificidades desta faixa etária perpassa ações relacionadas à formação dos profissionais, adequação mobiliária e arquitetônica, organização pedagógica e administrativa.

Enfim, o próprio documento sinaliza questões importantes que devem ser consideradas quando adverte:

Ressalta-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. (MEC, 2007, p.6)

A busca por qualidade sempre ficou em segundo plano, pois o que é regido documentalmente não obrigatoriamente é implantado ao mesmo tempo em que é divulgado.

Ainda vemos alguns indicativos que poderiam expressar mudanças significativas parecerem menores, o que não são, perto da magnitude de questões, como o piso salarial do professor, a exigência mínima de escolaridade em Nível Médio ou Superior, ou inclusive, a incorporação das creches pela Educação. Estas são ações que expressam lutas, avanços que merecem destaque, mas que indicam tantos outros desafios, começando por efetivamente garantir minimamente estas conquistas a todo o país, pois sabemos que a realidade em muitos municípios é bem precária e isso ainda não acontece.

Conforme Kuhlmann Jr. (2010b) nos esclarece quando se refere aos profissionais que estão trabalhando nas creches:

A situação das pessoas que trabalham nas creches brasileiras não é algo que se possa pensar em reverter a partir de uma proposta de formação em serviço. Esta poderá resultar em algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitantemente a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a educação infantil. (KUHLMANN, 2010b, p. 185)

O autor ainda vai além quando o assunto é a incorporação das creches pela Educação:

[...] Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. [...] Além disso, com a desvalorização que penetrou na escola pública em nosso país, desmantelada pelo descaso de sucessivos governos, fazer parte do sistema de educação pública é quase o mesmo que fazer parte de um sistema que se tornou exclusivo para a educação dos pobres, o que facilita a passagem de creches e pré-escolas assistencialistas a esse sistema sem alterar as concepções educacionais: a pedagogia da submissão também se faz presente no interior do sistema educacional e não apenas na educação infantil. (Ibid., p. 186)

Na continuidade da fala de Kuhlmann (2010b) vemos que a modalidade da Educação Infantil não se restringe apenas a uma questão entre passado e presente. A questão histórica traz intrinsecamente conceitos arraigados e ainda bem presentes:

[...] Mais do que uma polaridade entre campos homogêneos, a história da educação infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais pra crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação a pobreza, descomprometida quanto à qualidade na atendimento. Essa concepção se caracteriza pela difusão e aceitação generalizada do conceito de que a rua seria um local de contágio para as crianças pobres. O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio de repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário. [...] (Ibid., p. 184)

Em um dos municípios mais ricos do país, como São Paulo, vemos a Educação Infantil, no caso da creche, se perder na falta de vagas, acesso restrito e numa multiplicação de convênios e parcerias, que resultam realmente a somente um repasse de verbas, sem o efetivo supervisionamento e gerenciamento por parte do Poder Público Municipal.

Se isso acontece em uma capital metropolitana, quiçá em outros lugares longínquos do nosso país, que não possuem uma estrutura político-financeiro adequada, ou no mais, não tem a própria vontade política. Já na pré-escola para os de quatro e cinco anos é verificada a ampliação de vagas, mesmo com o viés da preparação para o Ensino Fundamental, é nítida a cisão feita entre as creches e as

pré-escolas, o que não deveria acontecer, pois a Educação Infantil engloba crianças de zero a cinco anos e não é preconizada em segmentos separados.

Lívia Fraga Vieira (2010), em seu estudo de doutorado sobre as “Políticas de educação infantil no Brasil no século XX”, traz no contexto de políticas um apanhado que “trata especificamente de políticas voltadas para a educação e do cuidado da criança pequena, antes da obrigatoriedade escolar, que chamamos de políticas de educação infantil” (VIEIRA, 2010, p.141) e de acordo com a sua análise:

As políticas públicas são interpretadas como sistemas de ação, em que estão presentes vários atores sociais, não apenas o Estado, que se articula sobre um problema público, numa sociedade e num momento dado, e mobilizam “estoques de conhecimentos” sobre os problemas, como também elementos próprios de sistemas de crenças e moral. Constitui uma noção dinâmica, que pressupõe pesquisas empíricas sobre o Estado em ação, nos permitindo afastar de uma abordagem estritamente decisional da política e de considerar um programa de ação governamental como uma das respostas possíveis do poder público. Nós consideramos a política educacional para a pequena infância um sistema de ação em que intervêm vários elementos, podendo constituir e integrar um sistema de cuidado e educação das crianças não submetidas à obrigatoriedade escolar numa sociedade dada. [...] (VIEIRA, 2010, p. 143 a 144)

Essa mesma autora examinou a Legislação e apontou algumas conclusões sobre o lugar da criança pequena no Sistema Educacional Brasileiro, dentre elas mencionamos:

a) A educação pública (fora da família) da criança é um campo em construção ao longo do século XX, ocupando sempre um lugar secundário em relação ao ensino primário ou fundamental. Nesse processo são observadas as seguintes tendências e características:

- Atenção exclusiva à pré-escola (jardins de infância) e às crianças de 4 a 6 anos. Uma não presença das crianças de 0 a 3 anos e da creche. [...]
- Nos anos de 1990, ela se constitui como efeito de políticas educacionais definidas para outros níveis de ensino, sendo visível no processo de municipalização do ensino fundamental e na estrutura de financiamento da educação básica que privilegia o ensino fundamental. [...]
- O objetivo de preparar a criança para a escola primária, visando ao sucesso escolar, é preponderante. [...]

b) Apesar do lugar secundário da educação pré-escolar, ela mobiliza a atenção e ação de algumas autoridades educacionais e o seu desenvolvimento é observado em estatísticas da educação. Essa persistência em existir pode ser explicado pela demanda. Demandas e interesses vindos do próprio sistema educativo e também fora dele. [...]

c) Nós constatamos uma desvalorização do lugar da educação infantil nos sistemas de educação no Brasil. A desvalorização da educação infantil é fenômeno quase universal, resultando de sua relação com a esfera privada de produção de vida, negócio de mulheres, campo do gênero feminino, destinado a um público infantil dependente de cuidados, sem palavra. Trata-se de um subsetor de políticas sociais que sofreu progressos cruciais em relação aos direitos, mas onde predominam intensas ambiguidades,

mascaradas por consensos aparentes. As recentes discussões e movimentações em torno da inserção das creches no Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) são reveladores das ambiguidades presentes na relação da educação da criança de 0 a 6 anos nos sistemas de ensino. (VIEIRA, 2010, p. 149 a 151)

Em julho de 2010 foram publicados os resultados de uma pesquisa intitulada “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa”, coordenada por Maria Malta Campos, proposta e desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), cujo objetivo principal foi avaliar a qualidade da Educação Infantil em seis capitais brasileiras. São elas: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina. Em um total de 150 instituições, o estudo também previa estimar o impacto da frequência às creches e pré-escolas no desempenho dos alunos no início do Ensino Fundamental e caracterizar a Política Municipal de Educação Infantil nas capitais estudadas.

A introdução do Sumário Executivo do estudo traz uma reflexão sobre a Educação Infantil no país que diz:

O Brasil, em resposta aos movimentos sociais que lutam pelos direitos das mulheres e crianças e pela ampliação do direito à educação básica de qualidade, desde a Constituição de 1988, tem avançado consideravelmente no que diz respeito ao lugar e importância da Educação Infantil (EI) na sociedade brasileira. Ao longo dos últimos 20 anos, várias ações vêm sendo desenvolvidas e importantes documentos produzidos no sentido de fortalecer o direito da criança pequena à EI. A transferência de responsabilidade pela EI das secretarias de Assistência Social para as secretarias de Educação e a sua municipalização ocorreram exatamente neste cenário de reconhecimento dos direitos da criança e opção das famílias a melhores oportunidades educacionais desde a mais tenra idade. Apesar dos grandes avanços, há também desafios, especialmente no esforço de ampliar o acesso à EI. Observam elevadas diferenças entre as regiões brasileiras, tanto na oferta de vagas como nas possibilidades para um atendimento de qualidade. Embora tenha havido expressiva expansão da cobertura, o atendimento em creche, conforme dados do IBGE (2008), ainda é consideravelmente menor do que o atendimento para crianças entre 4 e 6 anos de idade (18,1% para 0 a 3 anos e 79,7% para 4 a 6 anos). Cabe destacar também que, desde 2006, existe a obrigatoriedade do ingresso das crianças de 6 anos no primeiro ano; assim, uma parcela dessa faixa etária já se encontra no Ensino Fundamental (EF). (FCC, MEC e BID, 2010, p. 2)

Foram utilizadas escalas norte-americanas de observação, a ITERS-Revised,<sup>35</sup> Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas –

---

<sup>35</sup> Escala original utilizada no estudo: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. Infant/ Toddler Environment Rating Scale. Revised edition. New York: Teachers College Press, 2003.

creches e a ECERS – Revised<sup>36</sup>, Escala de avaliação de ambientes de pré-escola, em uma classificação segundo a seguinte pontuação:

Tabela 1: Escala de Avaliação de ambientes

<b>Classificação</b>	<b>Pontos</b>
<b>Inadequado</b>	1 a 3
<b>Básico</b>	3 a 5
<b>Adequado</b>	5 a 7
<b>Bom</b>	7 a 8,5
<b>Excelente</b>	8,5 a 10

Fonte: ITERS-Revised (2003) e ECERS-Revised (1998).

Nessa pesquisa concluiu-se uma média geral na escala para creches de 3,3, ou seja, corresponde ao Básico segundo a escala, mas “a distribuição das pontuações obtidas pelas creches em cada um dos níveis de qualidade mostra que quase metade das instituições obteve pontuações inferiores a três pontos, correspondentes ao nível de qualidade Inadequado” (FCC, MEC e BID, 2010, p.5), o que só comprova a falta de políticas voltadas para a faixa etária de zero aos três anos e o quanto ainda precisamos avançar.

Na análise da Pré-Escola temos uma média geral de 3,4, ou seja, também o básico, só que a diferença é que “a maior parte das turmas de pré-escola avaliadas (42,0%) obteve pontuações entre três e cinco pontos, correspondente ao nível de qualidade Básico” (Ibid., p.6) o que demonstra um avanço para a educação dos maiores, mesmo com questões que merecem ser revistas, ao invés das creches, fica evidente um maior investimento para esse público.

Nas considerações finais do Sumário<sup>37</sup> da pesquisa é relatado:

De forma geral, as análises indicam que as médias das pontuações apresentadas nas escalas de observação dos ambientes para crianças de creche e de pré-escola não correspondem a níveis adequados de qualidade. [...] Outros aspectos, como o nível de formação dos professores

<sup>36</sup>Escala original utilizada no estudo: HARMS, T.; CLIFFORD, M.; CRYER, D. Early Childhood Environment Rating Scale. Revised edition. New York: Teachers College Press, 1998.

<sup>37</sup>Para maiores informações e dados completos do Relatório Final da Pesquisa “Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa” (2010) consultar em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf).

e as condições de infraestrutura, já estão sendo objeto de iniciativas de políticas educacionais, as quais precisariam ser generalizadas para o conjunto das instituições. O fato da qualidade da pré-escola influir positivamente nos resultados de aprendizagem da leitura e escrita no início do EF reforça a relevância de se garantir ambientes de nível adequado na EI. (FCC, MEC e BID, 2010, p.14)

O desafio que se apresenta nesse estudo caminha para além da preparação para as séries iniciais do Ensino Fundamental, até porque este não é o objetivo final da Educação Infantil e nem o que se propõem os estabelecimentos educacionais coletivos de educação para crianças pequenas. Pois, corremos o risco de continuarmos perpetuando uma Educação Infantil preparatória e escolarizante como uma sucessão de etapas a serem superadas desde os mais novos.

Até mesmo a questão da qualidade é discutível, pois se não há investimentos em longo prazo a fim de combater questões cristalizadas, não haverá melhoria na qualidade e isso é evidente. O que não quer dizer que não sejam espaços educacionais, o são, com concepções equivocadas, disciplinadoras e muitas vezes limitadoras das culturas infantis, pois como nos diz Prout, “[...] infelizmente, a participação das crianças é assunto de destaque na retórica, mas, por vezes, pouco saliente na aplicação prática [...]” (PROUT, 2010, p. 35), portanto, a questão central nos é apresentada por Haddad (2005):

[...] Uma profunda revisão das funções e objetivos dos programas de creche e pré-escolas torna-se necessária para fazer valer uma concepção moderna de educação infantil que reconheça a amplitude e interconexão das necessidades das crianças e suas famílias. A reestruturação dos serviços oferecidos é urgente e deve caminhar no sentido de romper polaridades tradicionalmente marcadas pela alternância entre cuidado custodial e o enfoque escolarizante, pela ênfase ora nos direitos da família, ora nos direitos da criança e que acabam provocando cisões entre cuidar e educar, corpo e mente, família e instituição, acentuando a separação entre o ambiente educacional e a vida fora dele. Um salto qualitativo na direção da unidade requer que as instituições de educação infantil sejam concebidas na sua multifuncionalidade, fazendo convergir as funções sociais e educacionais e, assim, contemplando outras dimensões da existência humana. [...] (HADDAD, 2005, p.94)

Um dado que chama atenção e que merece ser questionado e descrito na pesquisa é “o fato da qualidade da pré-escola influir positivamente nos resultados de aprendizagem da leitura e escrita no início do EF reforça a relevância de se garantir ambientes de nível adequado na EI” (FCC, MEC e BID, 2010, p.14), o que não pode

ser tomado como justificativa para evidenciar a necessidade de investimentos na Educação Infantil por conta de suas possíveis influências no Ensino Fundamental.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo assim, as crianças tem o direito à educação em ambientes que garantam o seu desenvolvimento e respeitem suas especificidades de acordo com a faixa etária.

Ao colocar o foco na criança é necessário pensar em ambientes que possam ser coadjuvantes na sua interação com os espaços e o tempo, e assim, privilegiar as relações que são estabelecidas no coletivo infantil.

Baseado nas contribuições de Faria (2005b) sobre o espaço reitero que:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras ou brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo as especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento. Assim, uma política para a educação infantil deve ser plural, e diferentes tipologias devem ser propostas. Cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia. (FARIA, 2005b, p. 69)

A ênfase é que os ambientes e os espaços não são neutros, eles complementam e proporcionam, ou não, a interação, ou seja, traduzem uma ideologia.

Consequentemente, os adultos que estão com as crianças precisam ter clareza das concepções ideológicas, do que é o espaço, como organizam os ambientes, os materiais utilizados, as propostas e seus desdobramentos, suas intervenções ou não, pois tudo isso faz parte da construção de uma pedagogia e não são apenas são apêndices isolados. Há todo o contexto dentro do que falamos serem as instituições de Educação Infantil e não simplesmente podem ser reduzidas a espaços adequados.

Diante de tudo que foi exposto, ainda é vista a Educação Infantil como propedêutica, não em estudos anteriores, e sim em uma pesquisa recente do ano de 2010. Portanto, dizer que o caminho traçado pela construção da Educação Infantil é um caminho linear somente de conquistas é ilusório. Vemos retrocessos, desencontros e em vários momentos é preciso reafirmar que a educação da criança

pequena no Brasil é um campo de lutas, travadas continuamente de modo que não é possível afirmar o que queremos combater.

A necessidade que se apresenta é da configuração de novos rumos, que se traduzam em uma política pública verdadeira para a Educação Infantil, que contemple uma gama de questões com óticas amplas (as próprias instituições, o financiamento, a formação de profissionais, organização didática pedagógica, a qualidade etc.), não se restringindo às soluções de dicotomias apontadas como portas simples e imediatas para a resolução dos problemas, que na verdade, são pano de fundo genericamente estruturados que só remediam e não resolvem.

#### **4.2 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS DE QUATRO E CINCO ANOS: POLÍTICAS PARA QUEM?**

De acordo com as mudanças na LDB cabe problematizar a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, como já exposto em análise anteriormente. De acordo com a Legislação vigente, essas crianças não frequentarão mais a Educação Infantil.

Sendo assim, essa ruptura e a captura das crianças, além de negligenciar seu direito a frequentar um espaço com outras possibilidades, acabam sendo prioritariamente treinadas para a escolarização.

Primeiramente nos baseamos nas contribuições de Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) tendo como base a noção de infância como experiência, no qual enfatizam:

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo do acontecer e da invenção. Desse modo, defender a ideia de infância como experiência é resistir ao tempo que o poder e o capital impõe ao funcionamento da vida, pois é disso que se trata: o capital gerencia a vida e utiliza estratégias de poder para submeter a todos no interior de uma lógica na qual estamos inseridos e que aboliu as fronteiras, sejam essas globais ou locais, como, por exemplo, trabalho e lazer. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p.180)



Infelizmente o Sistema Educacional não consegue articular o processo de apropriação e construção do conhecimento de outra forma, a não ser com todos sentados, no mesmo lugar, fazendo a mesma coisa, ao mesmo tempo e o tempo todo. A concatenação desta engrenagem faz com que o Ensino Fundamental seja um espaço de pasteurização como explicitado pelas mesmas autoras:

Com o propósito de promover desenvolvimento e socialização, as iniciativas pedagógicas calcadas no gregarismo assujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso. Produzir diferenças torna-se, portanto, um desafio para as práticas educacionais, uma vez que delas exige um posicionamento teórico diferente, talvez um dismantelamento do que foi produzido como referenciais em educação, referendados pela cultura, pela ideia de povo e pelas áreas que a formam, a exemplo da psicologia, com forte influência na educação. [...] (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p. 187)

Infelizmente, ainda não foi possível transformar o Ensino Fundamental com os pressupostos<sup>38</sup> da Educação Infantil, a fim de proporcionar a Educação das crianças nesta etapa de forma ampla, pois também são crianças e merecem Educação noutra forma.

Na verdade, o contrário acontece, a Educação Infantil resiste com muitas dificuldades, na tentativa de se diferenciar do Ensino Fundamental, e assim, pensar sua Educação de outra maneira, de modo a não formatar as crianças.

Esse retrocesso possivelmente será amenizado se as escolas tiverem empenhadas em sua adequação estrutural e organizacional para pensar a inserção das crianças nesse espaço de Educação, de modo que as orientações didáticas e pedagógicas levem em consideração suas especificidades e desejos. Igualmente, é necessária a própria modificação das bases nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o que beneficiaria não só as de seis anos, mas todas que ali estão.

---

<sup>38</sup>Entendemos alguns desses pressupostos baseados nas contribuições de Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) quando dizem: “[...] A infância em suas experimentações efetua-se, acontece em um tempo mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. Um tempo que não submete ao tempo imposto pelo poder e pelo capital. Já que é disso que se trata, como já vimos, o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo todos no interior de uma mesma lógica. A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de educação infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é o de implementar o exercício da infância.” (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p. 195)

Do mesmo modo, a formação dos profissionais se torna urgente, baseada na vertente de combate a uma Educação homogeneizadora, ou mesmo excludente, pois é constatado que:

[...] A escola inclui a todos, no entanto, de maneira diferenciada. Esse processo excludente aparece, por exemplo, nos indicadores de desempenho escolar que apontam que as crianças negras apresentam desempenhos inferiores às crianças brancas. Vários trabalhos têm detalhado o funcionamento da maquinaria escolar na produção de um povo, indicando processos de subjetivação da escola que pressupõem a necessidade de sentar, calar e copiar para aprender; ou ainda, a valorização de determinado jeito de ser, brincar, falar e pensar. A sociedade disciplinar apontada por Foucault tem na escola seu modelo exemplar, mesmo em crise, já que também se encontra em meio à passagem para a sociedade de controle, [...] (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009, p.184)

De fato, essa realidade persiste e não pode ser a concebida nas Instituições, seja de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Se pensarmos em uma Pedagogia da Infância para crianças de zero a 10/12 anos, necessariamente é preciso refletir e proporcionar para novos sujeitos, que são múltiplos, outras intervenções educativas baseadas na diversidade que não sejam simplesmente a escolar. Como afirma Rocha (2002):

As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito-criança em constituição, exige pensar em objectivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento de vida. Estes objectivos não são antagônicos aos objectivos do ensino fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos, alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objectivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o ensino fundamental) tenham elos comuns. Ousaria até dizer que uma mesma orientação nesses níveis poderia favorecer o rompimento com parâmetros pedagógicos estabelecidos apenas a partir de uma “infância em situação escolar”, incorporando parâmetros resultantes das novas formas de inserção social da criança em instituições educativas tais como a creche e outras modalidades nesta faixa etária. Alguns exemplos destes novos parâmetros seriam, o fortalecimento da relação com a família na gestão e no projeto pedagógico, bem como a ênfase nos âmbitos de formação relacionados à expressão e às artes. (ROCHA, 2002, p.80)

Diante disso, ampliar o Ensino Fundamental para nove anos e, conseqüentemente, incorporar as crianças de seis anos nesta realidade, além de recentemente a obrigatoriedade estendida para os de quatro e cinco anos, são avanços nas Políticas Públicas?

Rosemberg (2009) nos esclarece em seu texto sobre “A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar” que:

[...] compartilho da concepção de que a matrícula/frequência na Educação Infantil é um direito da criança à educação e dos pais compartilharem com creches e pré-escolas o cuidado e a educação de seus filhos de 0 a 5 anos, bem como dever do Estado supri-la. (ROSEMBERG, 2009, p. 4)

Segundo a autora, a “obrigatoriedade de matrícula/frequência na pré-escola e garantia de direitos, universalização, gratuidade têm sido tomadas como expressões sinônimas”, isso pode ser verificado no debate sobre essa questão, na “ideia dominante de uma associação linear entre prescrição da obrigatoriedade escolar e universalização ou democratização da educação”. (ROSEMBERG, 2009, p.4)

Este equívoco provocou rupturas, o que evidencia mais um retrocesso, pois as creches ficaram, mais uma vez, fora dos debates e segregada da Educação Básica:

[...] a questão em foco seria a universalização da educação escolar para crianças e jovens entre 4 e 17 anos e não a ampliação da obrigatoriedade escolar. Neste sentido, causa espanto a omissão da creche, das crianças de 0 a 3 anos. Se obrigatoriedade é sinônimo de acesso, universalização da EI, não seria o caso de estranhar seu início aos 4 anos? (ROSEMBERG, 2009, p.48)

Pode ser verificada uma forte tendência para a Pré-Escola de se voltar mais ainda ao que queremos combater, a escolarização precoce e as creches dificilmente conseguirão entrar no debate de verdadeiras Políticas Públicas, ficando sempre à margem das discussões maiores sobre a Educação Básica.

A questão, portanto, é a quem beneficia essa mudança e quais serão seus desdobramentos?

A cisão entre creches e pré-escolas reafirma questões polarizadas, e que se buscou até o momento amenizar: dicotomias, separações, relações conflitantes entre cuidar e educar, escolarização precoce, negação de direitos, desrespeito às culturas infantis, baixo financiamento, etc.

Conforme afirma Rosemberg (2009), a premissa de que “o problema não está na demanda e sim na oferta” (ROSEMBERG, 2009, p.53) e que “a ausência da obrigatoriedade não produz o milagre da ampliação democrática e com qualidade da oferta” (Ibid., p.54), o Estado e a Sociedade, ou ao menos, quem legisla no país

precisa saber a realidade posta dentro das Instituições. A esfera responsável pela elaboração e implementação das leis e políticas públicas precisa estar ciente do impacto das mudanças e a probabilidade real de se tornarem melhoria ou não.

Outro dado que merece destaque presente na Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, em sua nova redação para o artigo 2º, inciso 4º, sanciona que “na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”, sendo assim, sabemos que o financiamento da Educação sempre foi motivo de debates, lutas e reivindicações pela sociedade civil. Essa nova redação deixa claro que a universalização será para o ensino obrigatório, e este não compreende a creche.

Portanto, as crianças de zero aos três anos e a sua Educação continuarão sendo motivo de militância por parte daqueles que acreditam na Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

Um caminho de construções, mesmo com idas e vindas, se faz almejando desafios e lutando por direitos. O desafio posto para o próximo PNE (2011-2020), e para a Educação como um todo, é o de obter um processo gradativo de aumento de verbas e sua distribuição entre as esferas administrativas do país; desenvolver um plano de melhoria no atendimento e qualidade de todas as etapas da Educação Básica, incluindo a creche, e ainda, profissionalizar as equipes docentes e de gestão.

Sobretudo, que a Educação Infantil, englobando creches e pré-escolas, não esteja somente no nível do debate e de políticas esquizofrênicas, e sim verdadeiramente, faça parte de uma Política Pública brasileira de Educação com financiamento adequado, gestão nos sistemas e planejamento didático pedagógico.

#### **4.3 POLÍTICAS RECENTES: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS**

Infelizmente, aspectos legais já assegurados ainda não foram incorporados pelas políticas, principalmente para as crianças de zero a seis anos.

No Brasil, a busca de valorização da Educação Pública ainda é um desafio. Sua expansão foi evidenciada e a universalização almejada, no que se restringe ao Ensino Fundamental. A realidade da Educação Infantil se apresenta de forma

desigual e com ambiguidades, seja na insuficiência de vagas para as creches ou no seu financiamento em relação à Pré-escola.

Uma importante fonte para o financiamento é a distribuição de recursos aprovado em 2007 o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que substituiu o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que vigorou de 1997 a 2006 e estava restrito ao Ensino Fundamental.

Esse é um recurso da União que visa financiar a Educação Básica, de acordo com o número de alunos e com base no censo escolar do ano anterior. Mesmo sendo um recurso importante, no tocante a Educação Infantil ainda é evidente serem necessários outros investimentos por parte do Município, pois é uma modalidade de sua incumbência e, assim, proporcioná-la para todas as crianças cujas famílias assim optarem.

Outras iniciativas governamentais federais são baseadas na transferência de renda às famílias com crianças, como o Bolsa Família, o Brasil Carinhoso e o Bolsa Escola. São programas que objetivam beneficiar famílias de baixa renda.

No Programa Bolsa Família é considerado a renda mensal da família inferior a R\$70,00, o número de crianças e adolescentes de até 17 anos, de gestantes, nutrízes e de componentes da família.

Outro benefício é o Bolsa Escola, no qual a família que tenha em sua composição crianças de seis a 15 anos, estas devem ir às aulas sempre e a renda da família deve ser no máximo de R\$90,00, a família recebe R\$15,00 por mês por cada aluno, o valor total não pode passar de R\$45,00.

Mas o benefício que abrange a população dos zero aos seis anos é o Brasil Carinhoso. Esse programa é composto de uma série de implementações em renda, saúde, educação e em outras ações.

O recebimento de renda se designa às famílias que, mesmo recebendo o Bolsa Família, ainda continuam na extrema pobreza. Na saúde são asseguradas algumas iniciativas quanto à distribuição de medicamentos e atendimentos nas Unidades de Saúde. Para a Educação, o programa viabiliza recursos financeiros do FUNDEB para novas vagas em turmas de Educação Infantil e o financiamento para construção de novas creches juntamente com outro programa, o ProInfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede

Escolar Pública de Educação Infantil), que também desde 2007 busca a construção ou reforma de unidades de Educação Infantil por todo o país.

Outro Programa do Governo Federal é o ProInfantil que designa ser um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, é destinado aos profissionais que atuam na Educação Infantil das redes públicas. O curso tem duração de dois anos e o objetivo de valorizar o Magistério, além de oferecer condições de crescimento profissional para quem atua na Educação Infantil. Este curso se destina a profissionais leigos.

Todas essas políticas provêm de muitas reivindicações decorrentes dos mais diversos organismos, a fim de que o garantido na Constituição Federal, na LDB e no ECA seja efetivado na prática.

Como comprovadamente é evidenciado por Rocha (2002), quando diz que:

[...] Contemporaneamente, nos países onde as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflecte em políticas públicas que respeitem os direitos da criança e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família. (ROCHA, 2002, p. 68)

Essas políticas são um começo na ruptura das desigualdades, pois concebem as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos, partícipes da sociedade e que não podem ser negligenciadas no contexto das políticas. Isso não quer dizer que só a expansão no acesso é importante, tantas outras questões são sinalizadas e essenciais, mas não há como negar um direito primário que é a Educação desde o nascimento.

Alternativas como as transferências de renda buscam diminuir as disparidades de uma Sociedade injusta e excludente, que negligencia os mais indefesos, no caso, as crianças pequenas. Existe a clara evidência de que não resolvem o problema, pois o contexto da pobreza e da divisão das riquezas é bem mais complexo no Brasil e, muitas vezes, acabam se tornando medidas isoladas, paliativas e que insuficientemente traduz na prática a transformação real das crianças e suas famílias.

A mudança só será concretizada quando as políticas públicas tiverem uma visão global da situação das crianças brasileiras em diferentes áreas, e assim, sejam priorizadas e garantidas quanto ao acesso a uma Educação de qualidade, a saúde,

aos bens culturais e de serviço, e estejam verdadeiramente na agenda do país. Nascimento (2005) é assertiva quando expõe:

A priori, uma solução não é melhor que a outra, sua efetividade e ação dependem de um conjunto de fatores que lhe dão um determinado significado. A inscrição da “questão da(s) infância(s)” em uma agenda política nada tem de natural. Ao contrário, ela é objeto de controvérsias sociais e políticas que explicitam, a cada nova contingência, um determinado *campo de forças* a respeito do tema. Para que uma vontade política se consolide é necessário que esteja apoiada em uma dinâmica social específica. Desconsiderar isto é correr o risco de empreender uma *política voluntarista*. E, políticas voluntaristas baseiam-se na falsa possibilidade de uma dinâmica relativamente autônoma às condições históricas e sociais em que objetivamente estão inseridas. Por isto, tendem a atuar no sentido contrário ao desenvolvimento social. (NASCIMENTO, 2005, p. 120, grifos da autora)

#### 4.4 EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPO DE LUTAS E DISPUTAS

A Educação Infantil esteve durante muito tempo e ainda está sendo palco de muitas lutas em prol de uma minoria, as crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

Para compreender a constituição desse campo particular, específico, fundamentamos a reflexão em Bourdieu (1996) quando expõe o espaço social como um campo:

[...] isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. Algo como uma classe ou, de modo mais geral, um grupo mobilizado para e pela defesa de seus interesses, não pode existir se não ao preço e ao termo de um trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático; [...]. Dito de outro modo, o trabalho simbólico de *constituição* ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, manifestações públicas etc.) tem tanto mais oportunidades de ser bem-sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados – por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições – a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro). (BOURDIEU, 1996, p. 50, grifo do autor)

O mesmo autor esclarece um ponto importante quando pontua sobre o espaço social:

[...] o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço). (BOURDIEU, 2004, p. 26).

O que pode ser evidenciado quando examinamos os protagonistas dessa luta, podemos confirmar alguns importantes organismos que atuam de forma a garantir os direitos das crianças, como o MIEIB – Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, criado em 1998 e que teve grande importância na inclusão das creches no FUNDEB.

A mobilização civil posiciona e reivindica das autoridades uma Educação Infantil de qualidade e assume o papel de defensor da primeira etapa da Educação Básica.

Para entender o caminho das Políticas Públicas não podemos deixar de evidenciar tanto a importância da mobilização social como da produção acadêmica nesse campo. A crescente produção de pesquisas que começaram a acontecer nas mais diferentes áreas, numa perspectiva totalmente nova e que, sem dúvida, influenciou o pensar a Infância na pós-modernidade.

A produção acadêmica sofreu mudanças como nos relata Rocha (2002):

Nos anos noventa uma perspectiva de enquadramento social, baseada em sujeitos idealizados e contextos naturalizados ou concretizada em pesquisas que privilegiam o indivíduo e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento e aprendizagem, vem cedendo lugar a uma pesquisa que cada vez mais leva em conta em suas abordagens as dimensões contextuais do objecto estudado. As pesquisas realizadas vêm indicando, ainda que não sem sua totalidade, uma contestação dos padrões de homogeneidade de uma infância delimitada predominantemente pelo recorte etário e que vem exigindo projectos educativos voltados para demandas diferenciadas. [...] (ROCHA, 2002, p.83)

Sendo assim, toda a produção acadêmica influencia tanto as políticas públicas como a produção de documentos, mas quando pensamos em Educação Infantil, podemos dizer que houve a constituição de um campo, que vem se desenhando e pode ser evidenciado no levantamento das pesquisas analisadas pela mesma autora:

A produção analisada revelou construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades. As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que



além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular âmbito da Pedagogia, ao qual venho denominando de Pedagogia da Educação Infantil e que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância. Mesmo que uma Pedagogia da Infância se coloque apenas como uma possibilidade, uma vez que ainda não se encontra na realidade uma construção equivalente de orientações educativas particularmente dirigidas para a infância, este termo, independentemente das estruturas institucionais que lhe dão conformidade (escolas, creches e pré-escolas), possibilita a demarcação, ainda que necessariamente transitória e provisória, de um campo em constituição. [...] (Ibid., p. 83)

Um importante disseminador de pesquisas é a ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, com o grupo de trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, além de atuar como divulgador de pesquisas, agrega a luta pela Educação Infantil.

Ainda que primariamente nas pesquisas, evidencia-se uma inovação na Educação das crianças pequenas, com a configuração de um campo múltiplo, cheio de controvérsias, ambiguidades e muitos olhares, seja pelas próprias pesquisas, pelos enfoques dos pesquisadores ou até mesmo pela perspectiva das diferentes áreas que começaram a influenciar o campo, como a História, Sociologia, Ciências Sociais, Direito, Medicina, Antropologia, Demografia, Linguística e Economia.

A partir das mais variadas vertentes, a produção acadêmica se torna profícua, contribuindo para a consolidação e construção desse campo, como sinalizado a seguir:

O conhecimento produzido nos diferentes campos científicos vem permitindo identificar uma produção científica neste campo particular, e sua intrínseca relação com uma realidade dinâmica, numa via de mão dupla, que transforma e é transformada, num movimento que nos coloca como pesquisadores frente ao desafio de tomar uma posição em favor da história, do original, do inesperado e da esperança em construir uma Pedagogia que corresponda à diversidade e a heterogeneidade das infâncias, considerando sobretudo a plenitude das possibilidades humanas tal como nos inspiram os “povos originais” através do convívio entre adultos e crianças, e entre as crianças sem separação etária; na aventura e na descoberta do mundo, no movimento e na livre expressão, na experiência e na acção criativa. (Ibid., p. 86)

Diante do exposto, o engajamento político por parte da Sociedade Civil reivindica o que é regido na lei. O Poder Público se incube das políticas públicas para o alcance real do preconizado pela normativa e a pesquisa embasada influencia e contribui para que toda essa engrenagem possa ser efetivada.

Os pesquisadores na área da Educação Infantil não necessariamente possuem as mesmas visões e compactuam das mesmas concepções, muitas vezes,

têm proposições divergentes, tornando esse campo também de disputas. Apoiando-se nas contribuições de Bourdieu (1996) conclui-se que:

[...] todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, isto é, estruturas de diferenças que não podemos compreender verdadeiramente a não ser construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade. Princípio que é o da estrutura da distribuição das formas de poder ou dos tipos de capital eficientes no universo social considerado – e que variam, portanto, de acordo com os lugares e os momentos. (BOURDIEU, 1996, p.50)

Na mesma direção, percebemos divisões entre grupos de pesquisadores e acadêmicos que, nas diferentes áreas, produzem questionamentos e direcionam suas pesquisas aos mais diversos assuntos da Educação Infantil. O que revela posições de poder dentro do campo intelectual, como evidenciado em Bourdieu (2004) quando esclarece:

De um certo ponto de vista, o campo literário (ou científico) é um campo como os outros [...] trata-se de uma questão de poder – o poder de publicar ou de recusar a publicação, por exemplo -, de capital – o do autor consagrado que pode ser parcialmente transferido para a conta de um jovem escritor ainda desconhecido, por meio de um comentário elogioso ou de um prefácio; - aqui como em outros lugares observam-se relações de força, estratégias, interesses, etc. [...] se é verdade que o campo literário é, como todo campo, o lugar das relações de força (e de lutas que visam transformá-las ou conservá-las), permanece o fato de que essas relações de força que se impõem a todos os agentes que entram no campo – e que pensam com especial brutalidade sobre os novatos – revestem-se de uma forma especial: o fato, elas têm por princípio uma espécie muito particular de capital, que é simultaneamente o instrumento e o alvo das lutas de concorrência no interior do campo, a saber, o capital simbólico como capital de reconhecimento ou consagração, institucionalizada ou não, que os diferentes agentes e instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas anteriores, ao preço de um trabalho e de estratégias específicas. [...] (BOURDIEU, 2004, p.170)

Estes se posicionam de acordo com suas convicções buscando espaço político e ideológico para disseminar suas ideias, a fim de defendê-las e colocá-las em prática, muitas vezes, divergindo em questões dentro do próprio grupo. Um exemplo de desacordo é o trabalho com o letramento e a alfabetização na Educação Infantil, opiniões, questionamentos e controvérsias divergem posições em defesa ou não por parte dos pesquisadores. Conforme analisado por Bourdieu (1996) sobre o espaço social como um campo que apresenta uma mobilidade na estrutura, entre um campo de lutas e forças:

Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um campo, [...] (BOURDIEU, 1996, p. 50)

A seguir, muitos questionamentos e tendências serão apontados na análise das entrevistas realizadas com pesquisadoras da área da Educação Infantil que aceitaram participar desse estudo.

## 5 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR E VOZ DE QUEM FEZ E FAZ PARTE DE SUA CONSTRUÇÃO NO BRASIL

### 5.1 INTRODUÇÃO

Diante de tudo o que foi pesquisado no percurso da Educação Infantil no Brasil no período de 1990 a 2010 foram selecionadas pesquisadoras que participaram desta construção, e ainda têm em sua trajetória profissional, a educação da criança pequena e seus desdobramentos como foco, seja em políticas públicas, elaboração de documentos, coordenação de grupos de pesquisa ou como professoras universitárias engajadas, que percebem o quanto essa faixa etária precisa de investimentos, pesquisas e discussões, no tocante a promover uma primeira etapa da Educação Básica de qualidade no Brasil. Conforme Faria (1995) nos esclarece:

A tendência hoje em dia é pensar a educação infantil na sua especificidade distinta da educação escolar de 1º grau, no entanto, ambas integradas com as políticas públicas, com as políticas sociais, com os movimentos sociais, enfim, pensa-se em uma política *plural* de educação infantil, para *todos* – e não só para os pobres – nos seus diferentes aspectos: formação de recursos humanos, melhoria da qualidade, ampliação do acesso, fortalecimento e integração dos órgãos responsáveis, elaboração de propostas pedagógicas onde o brincar e o cuidado também estejam presentes. [...] (FARIA, 1995, p. 5, grifos da autora)

A contribuição das pesquisadoras, em seus estudos e investigações, fez com que o olhar para a Educação dos pequenos no Brasil fosse repensada com o objetivo de mostrar uma criança sujeito de direitos, participante e produtora da cultura, um novo pensar a(s) infância(s) brasileiras.

O principal critério de seleção foi o de abordar pesquisadores que, a despeito da diversidade e por vezes até divergências entre os pontos de vista, reconhecem e dialogam com um campo específico que pode ser denominado de Pedagogia da Infância, e nesse pensar, a própria Pedagogia da Educação Infantil. O objetivo foi selecionar pessoas que influenciaram a construção e o delineamento desse campo e que pudesse demonstrar as opiniões de especialistas na área.

No Brasil, dentro do período delimitado para este estudo, é evidenciada uma massiva publicação de documentos, juntamente com as normativas para a Educação Infantil e uma crescente produção acadêmica que, além de influenciar o

campo, produz argumentação e fundamentação teórica prática para assim pensar essa modalidade de Educação.

Os pesquisadores, por sua vez, além de influenciar as Políticas Públicas e seus desdobramentos, começam a ser ponte de entrada e interlocução de outros pesquisadores de diversos países que corroboram para o fortalecimento teórico mais amplo, consolidando esta Pedagogia.

Nesta perspectiva, as contribuições para as discussões sejam elas convergentes ou não, mostram a especificidade da Educação Infantil em pressupostos e processos de conhecimentos específicos, de natureza da própria Educação dos pequenos, o que faz distingui-la da escola, ensino, conteúdo, disciplina, etc.

A predominância nos estudos na Pedagogia até então eram baseados prioritariamente na Psicologia e em etapas do desenvolvimento, agregadas à herança de alguns teóricos que influenciaram durante muito tempo o pensar a Educação da criança como aluno, e assim, as preocupações basicamente estavam voltadas ao ensino e a aprendizagem.

Segundo os pesquisadores entrevistados, a busca no campo é de uma Pedagogia própria, brasileira, que tenha como foco a criança como protagonista, ativa e competente, e não mitificada, baseada em estereótipos ou mesmo idealizada, com infância(s) reais para, assim, pensar a sua educação e o seu tempo nesta categoria de outra forma, não somente na escolar ou de acordo com a família.

Contudo, é importante salientar, que esse caminho tem uma história, uma constituição, com ganhos e perdas, idas e vindas, pois esse é o traçado de qualquer construção. O papel do conhecimento acadêmico é apontar pistas para esse caminhar nas mais diferentes direções em busca da consolidação e do constante refazer.

## **5.2 AS PESQUISADORAS**

As pesquisadoras selecionadas para esse estudo configuraram seus estudos no campo e tornaram-se importantes profissionais na área da Educação Infantil.

Elas acompanharam boa parte do período desse estudo, desde o pós Constituição Federal, que legitimou a Educação da criança pequena como sujeito de

direito, até os nossos dias, ou seja, são pessoas que consolidaram um cenário brasileiro a partir de suas perspectivas e pesquisas.

Foram convidadas e aceitaram participar dessa pesquisa as seguintes estudiosas:

Professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);

Professora Dra. Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC);

Professora Dra. Livia Maria Fraga Vieira da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);

Professora Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento da Universidade de São Paulo (USP);

Professora Dra. Maria Machado Malta Campos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC);

Professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto da Universidade de São Paulo (USP);

Professora Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira da Universidade de São Paulo (USP), no campus Ribeirão Preto.

Todas as pesquisadoras são professoras universitárias (duas delas aposentadas) e atuam em diferentes frentes nesta área, como elaboração de documentos e publicação de livros, coordenação de grupos de pesquisas, pesquisadoras seja em Políticas Públicas ou nas instituições de Educação Infantil, assessoramento ao MEC e interlocutoras entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

De acordo com o Currículo Lattes das entrevistadas, será exposto um breve relato da trajetória acadêmica de cada uma delas. Em primeiro a Professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria que desde 1984 é docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem publicações, pesquisas, orientações de Graduação e Pós-Graduação na área Pedagogia e Formação Docente, com ênfase em Educação Infantil de 0 a 6 anos, atuando principalmente em educação infantil em creches e pré-escolas, sociologia da infância, infância e relações de gênero, formação docente para a primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas, parque infantil, crianças pequenas e culturas infantis. Desde

a finalização do pós-doc (bolsa PDE/CNPq) na Università Degli Studi di Milano-Bicocca, em setembro de 2010 é membro do Colégio Docente de Doutorado da mesma.

A Professora Dra. Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1965) e doutorado no Laboratoire de bio/psychologie de l'enfant – École Pratique d'Hautes Études Université de Paris (1969), título de doutorado reconhecido pela PUC-SP em 1985. Atualmente é pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas e professora titular em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Na Fundação Carlos Chagas é coordenadora no Brasil do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford. Tem experiência na área de Estudos sobre Ideologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: construção social da infância, políticas públicas, relações raciais, relações de gênero, socialização, educação infantil, creche, bebê.

Outra pesquisadora, a Professora Dra. Livia Maria Fraga Vieira possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1978), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e doutorado em Ciências da Educação – Université René Descartes – Paris V (2007). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Tem experiência de trabalho e pesquisa na área de Educação Básica, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, políticas públicas e história da educação infantil, trabalho docente e formação de professores. Integra, como pesquisadora, o Grupo de Pesquisa sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI, ambos da UFMG.

A Professora Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento é Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1981), Mestre (1997) e Doutora (2003) em Educação pela FEUSP. Desde 2007 é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP (Professor Doutor). Trabalha e pesquisa o campo da Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, com destaque à creche, e sociologia da infância. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI).

A próxima pesquisadora é a Professora Dra. Maria Machado Malta Campos, que possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1961) e doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1982). Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade de Stanford e na Universidade de Londres. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação – Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, presidente da diretoria colegiada da ONG – Ação Educativa e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Foi presidente da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, creche, qualidade da educação e política educacional.

A Professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto atua no campo da Educação Infantil focalizando estudos sobre formação de professores, propostas pedagógicas, história e políticas públicas, museu e brinquedoteca, letramento e o brincar. Produz materiais pedagógicos destinados a professores e a comunidade em geral, para educação de crianças cegas (Braille virtual, lupa), organiza e mantém curso à distância para formar profissionais para atuar em brinquedotecas e disponibiliza, gratuitamente, materiais digitais para os interessados na ludicidade. Tem utilizado recursos da pesquisa-ação para envolver profissionais da rede pública de São Paulo para melhorar a qualidade da práxis e a discussão das Pedagogias da Infância. Mantém grupo de pesquisa no Brasil, em rede com grupos internacionais para discutir a infância, as pedagogias, entre os quais, a Universidade do Minho. Relaciona-se com grupos de pesquisadores em Parma, Itália e, na França, com a Universidade Paris 13 para estudar as especificidades do brincar e da infância. Especializa-se no campo dos jogos e brincadeiras, mantendo contato com pesquisadores do International Toy Research Association. Entre outros interesses, pesquisa a cultura da infância em diferentes países, entre os quais o Japão, a França e Portugal.

Outra pesquisadora é a Professora Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira que possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1969), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978), doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1988) e Livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. É Professora



Associada (aposentada) da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, creche, formação de professores, desenvolvimento infantil e currículo para educação infantil.

### **5.3 AS ENTREVISTAS**

As entrevistas realizadas são compostas por três questões introdutórias, quatro questões específicas e quatro questões suplementares. Todas foram gravadas em áudio e transcritas para análise, apenas duas foram realizadas via internet devido às pesquisadoras estarem em outras localidades e uma delas fora do país. As demais foram realizadas pessoalmente em locais de trabalho das entrevistadas.

Nas questões introdutórias o objetivo foi, através de três perguntas iniciais, verificar como as entrevistadas viam tanto o cenário da Educação Infantil como o seu percurso no período analisado na pesquisa, são elas:

- Qual o cenário da Educação Infantil no Brasil a partir da década de 90?
- A seu ver, houve mudança na concepção relativa às Instituições para a Educação da criança pequena depois das publicações oficiais?
- Qual a concepção de Infância e criança que foi delineada neste percurso nos últimos 20 anos?

Algumas entrevistadas optaram por fazer um apanhado dessas três primeiras questões e não se detiveram a responder cada uma delas em específico. Por se tratar de entrevistas semiestruturadas, foram apresentados outros questionamentos de maneira flexível para que as entrevistadas pudessem expor suas colocações de forma a evidenciar outros assuntos que não propriamente estão intrínsecos nas questões.

As questões seguintes objetivaram verificar as impressões sobre o campo da Educação Infantil e a construção de uma Pedagogia em específico. São elas:

- Qual o panorama da construção e solidificação da Pedagogia da Infância no Brasil? E no mundo?

- Como podemos esboçar a construção e legitimação do campo de estudos referentes à Infância no Brasil?
- Qual o seu posicionamento diante desse campo em construção?
- O que concretamente podemos elencar para definir o campo de estudos referentes às crianças de zero a seis anos e a sua escolarização?

Estas questões foram muito exploradas por falarem especificamente da construção e do campo de estudos do qual as entrevistadas fazem parte.

Nas últimas questões, foram explorados temas referentes à própria Educação Infantil no Brasil, as pesquisas e sua trajetória:

- Quais são as conquistas, desafios e dificuldades para a Educação Infantil no Brasil?
- O que falta para que seja verdadeiramente um espaço de formação integral para as crianças de zero a seis anos?
- Qual o estado da arte nas pesquisas com crianças e a Pedagogia da Infância no Brasil?
- O que podemos vislumbrar referente à educação das crianças pequenas nesta trajetória?
- Em sua opinião, qual o “lugar político” de sua trajetória em relação à consolidação de uma nova Pedagogia da Educação Infantil no Brasil?

Como já exposto, as entrevistadas ficaram à vontade para falar de outras questões ou assuntos que acharam relevantes e/ou pertinentes às suas colocações, o que foi proeminente e pôde ser explorado na análise.

O objetivo maior na análise destas contribuições é sopesar o que as pessoas que fizeram e ainda fazem parte da construção da Educação Infantil nos últimos vinte anos dizem ser o campo que se construiu e que está sendo construído, o percurso até então e o delineamento de questões que se colocam quando falamos na Educação das crianças pequenas no Brasil, suas influências e os influenciadores.

#### 5.4 A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As autoras que se propuseram a participar desse estudo foram convidadas a partir das contribuições feitas e que ainda fazem no campo da Educação com foco em investigações, pesquisas, estudos, publicações, como coordenação de grupos de pesquisas, professoras universitárias e consultoras na área da Educação Infantil.

O período analisado nessa investigação 1990 a 2010 foi proveitoso para a academia, no qual intelectuais como aqui elencadas se debruçaram em questionamentos e são engajadas politicamente na busca de militar em prol de espaços públicos de qualidade para Educação das crianças.

Essas pesquisadoras são como ícones de um tempo e da construção do que chamamos de Pedagogia da Infância, quando pensamos numa Infância com recorte abrangente de até dez ou doze anos, e mais especificamente, quando delimitamos essa Pedagogia, como uma Pedagogia específica, a da Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos e onze meses, que é o particular desse estudo.

Portanto, essas personagens se fizeram presentes e atuantes nas mais diferentes posições que defenderam<sup>39</sup>, seja em políticas públicas, em defesa do acesso e permanência à Educação, da criança como detentora de direitos sociais fundamentais e da legitimação pela Lei, qualidade nas instituições, formação de profissionais, enfim de todos os aspectos que envolvem a criança e sua Educação.

Para tanto, foi desenvolvido um roteiro de perguntas para nortear a conversa, mas nas entrevistas realizadas foi esclarecido que outras questões poderiam ser levantadas e as pesquisadoras tinham a liberdade de se posicionar, tanto com outras colocações, como em quaisquer assuntos que achassem pertinente relatar.

As palavras-chave selecionadas para análise nas entrevistas que se referem à Educação da criança pequena são: autores; brincar e brinquedo; creche; direitos da criança; direitos da mulher; currículo; escolarização; especificidade zero a três; financiamento; forma escolar; formação dos profissionais na Educação Infantil; relação entre Universidade e Educação Infantil; ganhos políticos; identidade do campo; tempo social da infância; políticas públicas; qualidade; influências nacionais; influências estrangeiras; inovação na Educação Infantil; instituições; modelos;

---

<sup>39</sup> Quando necessário foram omitidos nomes e instituições porque a intenção das entrevistas era a de responder às questões específicas da pesquisa.

responsabilidade estatal e problemas crônicos. São palavras que produzem um sentido e que as utilizo para analisar o que permeia o universo da Educação da criança pequena, objetivando construir um panorama sobre a construção da Pedagogia da Educação Infantil e da(s) Infância(s) no Brasil.

A explanação tem início com a configuração da palavra autores, percebo o uso por parte das entrevistadas, cujo objetivo é demonstrar o campo da Educação Infantil através de seus autores e a importância para sua legitimação, como nas falas de:

*“(...) então você tem que realmente promover essas traduções e as editoras elas têm dificuldade de seleção, então tem que ter o pessoal das universidades orientando as editoras, falando o que é importante, o que não é tão importante mas elas traduzem mesmo assim, mas enfim, e a Ana Lúcia eu acho que é uma pessoa muito importante, que fez um trabalho muito importante, e ainda faz... de promover essas traduções e de difundir, não só promover como também difundir. E eu acho que também uma influência importante trazida por outros pesquisadores, como no caso da Lenira Haddad, que agora está na Federal de Alagoas, mas ela vem muito para São Paulo e ela é uma pessoa muito importante para você conversar. E a Lenira ela teve uma formação que ela acabou entrando muito em contato com o pessoal da Escandinávia. Então, o mesmo trabalho que a Ana Lúcia fez de trazer esse aporte da Itália a Lenira fez de trazer o aporte da Escandinávia e que são os países onde tem essa questão da mulher mais avançada.” (CAMPOS<sup>40</sup>)*

*“Eu estou muito orgulhosa de que eu fui a primeira que escrevi sobre espaço físico, juntamente da Maria Malta que foi desse grupo. Que a Rita Coelho, que é atual da COEDI era da equipe junto com a Ângela Barreto. Então acho que os anos 90 foi isso, foi esse corre-corre para sistematizar a pedagogia, justamente esses livrinhos estão falando de pedagogia como é que é, como é que não é... (...) Eu chamo a atenção disso, porque você estava dizendo ‘pesquisadores, políticas públicas’, a gente é meio tudo isso, tanto é que eu uso um termo que você vê em orelha de livro que o... (...) Que eu sou criancista e criançaóloga, e não sou só eu e o aprendi isso também na Itália como bambinista e bambinólogo que é que a gente defende as crianças e a gente estuda as crianças.” (FARIA<sup>41</sup>)*

*“Um pouco com a USP também, ( ), com a Tizuko ... em Campinas com a Ana Lúcia, aqui em Minas conosco, comigo, com a Regina que trabalhava conosco, aqui também do Instituto. Enfim, há uma produção nova, de uma linguagem nova, de um discurso novo sobre a criança. Eu acho que, é difícil, a gente faz uma hipótese de que isso influenciou sim as práticas, eu não sei até que ponto porque nós vemos problemas nas práticas até hoje...” (VIEIRA<sup>42</sup>)*

<sup>40</sup>Informação Verbal. A entrevista aconteceu no dia 30/04/2013 em uma das salas da Fundação Carlos Chagas com a Professora Dra. Maria Malta Campos.

<sup>41</sup>Informação Verbal. A entrevista aconteceu no dia 15/05/2013 por skype com a Professora Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

<sup>42</sup>Informação Verbal. A entrevista aconteceu no dia 04/05/2013 por skype com a Professora Dra. Livia Maria Fraga Vieira.

*“(...) E a produção disso, e toda uma produção acadêmica, teórica, trazendo autores de fora, promovendo encontros, isso tudo foi formando uma geração que eu acho que contribuiu, a geração que contribuiu na construção dessas novas concepções da infância e da creche e da educação infantil (...)”. (VIEIRA)*

*“(...) mas de um ponto de vista do estado da arte, a gente tem a pesquisa da Eloisa Rocha, foi publicado em 99, foi o doutorado dela que era o estado do arte, a partir das pesquisas apresentadas principalmente na ANPEd, mas era ANPU, ANPOX, enfim em vários lugares diferentes (...)”. (NASCIMENTO<sup>43</sup>)*

*“(...) a Maria Carmem Barbosa, nunca lembro o primeiro nome dela, todo mundo chama de Lica, então a Maria Carmem Barbosa fez até um pequeno relatório tá num disquetinho, Currículo e Movimento, onde ela descreve a situação que ela encontrou, não tá tão distante daquela realidade de 90, (...)”. (KISHIMOTO<sup>44</sup>)*

Nota-se que a configuração da Educação Infantil foi feita por diversos autores, estes nem sempre possuem as mesmas opiniões ou defendem posições semelhantes, mas foram protagonistas de um tempo e trazem em suas colocações nomes emblemáticos do período de construção.

Outras palavras que fazem parte desse período e denotam o que tem de específico na Educação Infantil são as palavras brincar e brinquedo, as quais surgem como característica fundamental do trabalho com crianças pequenas. Apareceram nas seguintes falas:

*“Quando eu fiz um estudo nos anos 96, por aí, aqui em São Paulo nas EMEIs pra ver que tipo de brinquedo eles tinham, como eram usados, como estavam distribuídos, é um artigo que até está publicado na nossa revista foi publicado em 2001, que eu mostro os brinquedos nas escolas municipais de educação infantil, o que eu constatei que a maior parte dos brinquedos que estavam nas escolas eram da tipologia chamado brinquedo pedagógico, que tinha que servir pra alguma coisa, pra ensinar número, pra ensinar letra pra ensinar ciências, ensinar matemática e assim por diante, brinquedo de construção não tinha nada, era pouquíssimo, pouquíssimo, brinquedo de faz de conta, também 20 a 30 por cento de presença, e esses brinquedos onde eles ficavam guardados e fechados, no armário do diretor, do coordenador, não eram disponíveis, só quando o professor tirava da caixa do armário pra levar pra alguma atividade dirigida, a brincadeira acontecia mais no parque, então quando eu mostrei esse diagnóstico aqui pra Prefeitura, eles ficaram furiosos porque eu critiquei na pesquisa a rede ao invés dos gestores entenderem que é preciso tomar uma decisão pra mudar, dependendo dos gestores, jogam no lixo, então todo os resultado de pesquisa que eu mandei pra eles, eles botaram no*

---

<sup>43</sup>Informação Verbal. A entrevista aconteceu no dia 29/11/2012 em uma das salas da Faculdade de Educação/USP com a Professora Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

<sup>44</sup>Informação Verbal. A entrevista aconteceu no dia 29/11/2012 em uma das salas da Faculdade de Educação/USP com a Professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto.

*lixo, não tomaram providência nenhuma e ainda diziam que eu tinha feito uma coisa não ética de divulgar essas coisas de práticas inadequadas, a função da pesquisa é mostrar isso.(...)” (KISHIMOTO)*

*“(...) Num determinado tempo o jogo, a brincadeira, foi banida, não se pode brincar, o que foi um erro. Temos que superar esses modelos, entendendo as áreas das diferentes linguagens. Falta sabermos o que desejável para educarmos de maneira integral, o que é desejável para educarmos as crianças de maneira integral, depende da cultura, são diferentes modelos...” (OLIVEIRA<sup>45</sup>)*

*“(...) nas relações, não dá pra imaginar individualmente, acho que isso é muito forte e a educação infantil acaba girando em torno dessa expectativa, dessa perspectiva, o que é interessante pra essa criança, é correr, é pular, é brincar, é trabalhar com arte, é ouvir história, talvez, até fosse isso antes, mas era diferente essa relação dos adultos com a criança, toda essa configuração ela é diferenciada porque o adulto deixa de ser ou deveria deixar, tudo isso é teórico, nem sempre é assim, mas o adulto sai desse seu lugar de adulto autoritário pra ser um adulto companheiro.” (NASCIMENTO)*

*“Eu acho que essas concepções tinham que ser mais explícitas, que as crianças tem que brincar, eu acho que brincar faz parte da estrutura, tá mais que brincar é esse, que você tá falando, é um brincar que você faz uma série de jogos para que as crianças aprendam determinado conteúdo, e elas aprendem esses conteúdos via jogos, o que se entende por brincar, falta muito explicitar essas crenças, essas expectativas, essas concepções que a gente vai construindo sobre as crianças. Acho assim, se você não explicita é muito difícil a gente chegar a um acordo, então vamos tentar fazer do seu jeito vamos ver o que acontece, vamos experimentar, discutir, que efeitos tem isso, acho que a gente tende a mascarar, (...)” (NASCIMENTO)*

*“Existe uma estrutura curricular em que tem um tempo pra atividade de escolha da criança, então naquele cenário ela vai dizer hoje eu quero ir no faz de conta, outro vai dizer eu quero ir na construção, outro vai lá nos livros, não quero lá mexer com água, tem um tempo pra ele brincar de escolher, depois tem um tempo de grupo, então ele vai fazer com o grupo dele o que eles tinham combinado, pode ser uma atividade que o grupo decidiu ou pode ser uma atividade que eles já vem fazendo e dentro da rotina tem um tempo de todo mundo junto, vão contar uma história, vão aprender uma música, vão aprender uma dança, ou seja, uma atividade coletiva, e tem tempo pra brincar lá fora.(...)” (KISHIMOTO)*

*“(...) Deixa eu entrar em um outro bloco, eu acho que houve, quando a gente pensa nesse novo milênio, que nós entramos agora, enquanto nos anos 90 a preocupação era o direito da criança ao brinquedo, a brincadeira, a preocupação com a infância, eu vejo que com o novo milênio começam a surgir outras preocupações a importância da criança continua, os direitos das crianças continua, mas começa a perceber que não basta a questão da qualidade que vem vindo já do século passado mas que começa-se uma discussão que eu diria, está entrando no eixo da ética, não basta você colocar a criança na escola não basta você fazer uma mudança, você*

---

<sup>45</sup>Informação Verbal. A entrevista aconteceu no dia 12/11/2012 na residência da Professora Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

*precisa pensar na qualidade dessa mudança, não basta você pensar que eu deixei a criança brincar, eu preciso pensar como é a qualidade desse brincar, você deixou as crianças lá fora naquele solão não tem nada, não tem árvores, sem material, ficam correndo igual uma louca e depois chegam na sala esbaforidas, qual a qualidade desse brincar, não é? Então, na sala eu coloco um monte de porcaria de brinquedo quebrado e diz que tá brincando, isto não tem qualidade, não tem impacto, então a discussão é, você questionar a ética, qual a importância disso, qual a significação disso, será que você chama isso de qualidade, (...).” (KISHIMOTO)*

O termo creche aparece apontando para outros termos como espaço público, creche na educação e ligada à família. A seguir, estão pontuados alguns trechos dessas falas:

*“E ao mesmo tempo nós vemos um crescimento de uma participação popular, de retomada das lutas sociais no Brasil e uma crise do regime militar que se expressa também por vários motivos, a crise do petróleo, enfim, tem todo um contexto aí de crise econômica, de recessão, início dos anos 80 e um novo... uns novos formatos de fazer política que se dizia na assistência social que era levar os programas aonde os pobres estão, os bolsões de pobreza. E um dos programas carro-chefe então nessa época foi sobretudo os de creche, se falava creche. As creches comunitárias também começam a surgir nesse contexto dos movimentos populares em torno das comunidades eclesiais de base. Eram movimentos de participação genuinamente feminina nas periferias e com isso se criam também alternativas populares à histórica atuação da filantropia no Brasil que era pontual e que foi criticada nos documentos oficiais como sendo (lôcus), do que se chamou de modelos tradicionais da educação da criança pequena, o modelo institucional da creche tradicional e da creche, e da pré-escola porque eram considerados modelos caros, e tinha médico, tinha um prédio, tinha um modelo de construção, tinha uma equipe, tinha uma rotina, e se queriam expandir... se tinha o discurso, reconhecimento, por outro lado, de que havia uma demanda, uma necessidade da expansão da educação pré-escolar em função também das teorias da expansão do capital, da difusão da teoria do capital humano e de toda uma teoria da educação compensatória, dos modelos de educação compensatória baseados nas teorias da privação cultural que se desenvolvia nos Estados Unidos...” (VIEIRA)*

*“(...) são pessoas super esclarecidas, militantes, importantes, com várias inserções, inclusive inserções políticas e tudo mais, tem um pezinho atrás com a creche. Assim, já sabe que esse pezinho atrás não é bem visto, então já dá uma amenizada assim quando faz suas colocações públicas, mas se você vai conversar com a pessoa você vê que ela tem restrições. Então a gente vê como essa questão ainda é controversa, mexe com valores, mexe com algumas coisas muito profundas assim da cultura que tem a ver com a maternidade, com a sua concepção de maternidade, ou, como os sociólogos falam, maternagem, que são profundas, que estão inclusive no imaginário social, que é uma coisa que não vai mudar de uma década para outra, são coisas muito mais profundas e que a creche ela toca...” (CAMPOS)*

*“As crianças não tem mesmo espaço, não tem qualquer espaço público e os bebês mais ainda, são entendidos como seres privados não são seres públicos, por isso essa questão entra na questão do desenvolvimento, sem dúvida, das questões das*

*relações que as crianças estabelecem umas com as outras, pela disputa pelo brinquedo, disputa pelo colo, porque eu acho que isso faz parte de um constituir-se pessoa, mas por outro lado, tem a questão sem dúvida da cidadania, enfim as crianças são cidadãs desde que nascem, por isso temos que prover espaços públicos para os bebês, dentre os espaços públicos, a creche, ou queira chamar de centro de educação infantil, (...).” (NASCIMENTO)*

*“(...) ficam fazendo uma coisa, repete o que faziam há vinte anos, então é isso o que eu sinto a situação ainda a atual das creches e pré-escolas, não existe uma pedagogia da Infância como existe na Europa, o Brasil tá entendendo errado o sentido da Pedagogia da Infância, não é. E pelo fato da gente não ter um conhecimento especializado em como trabalhar com criança pequena e com as de pré-escola nós ficamos nesse discursinho barato e raso, porque a gente não consegue enxergar outras alternativas, o professor não tem culpa ele é fruto do sistema, eu fiquei encantada quando em 90 eu fui pro Japão fazer uma pesquisa sobre as brincadeiras da infância de lá (...).” (KISHIMOTO)*

*“(...) bom só que as pessoas não tinham formação e não entendiam o que era letramento na educação infantil e principalmente em creche, quando a creche veio pra área da educação eles acharam que letramento era dar papel e lápis na mão da criança porque era pra elas copiarem as letras, isso a gente via, enquanto na assistência elas tinham os cuidados agora estavam na educação tinham que letrar, letrar o que era, era dar letras, então começa a circular papeis pra copiar. (...)” (KISHIMOTO)*

*“(...) o impacto nessas famílias é maior quando as crianças estão na creche e quando as crianças estão na pré-escola de qualidade o impacto é bem maior do que uma creche e uma pré-escola que tem qualquer coisa, então o que no fundo é importante é o trabalho de qualidade, e que a casa é o lugar excelente pra educação da criança quando tem um trabalho de qualidade (...).” (KISHIMOTO)*

*“(...) Então, isso nos mostra que se nós fizéssemos um trabalho de ponte com a família, o que a criança adquiriu na família, nós iríamos continuar na creche o que a creche ampliou continuaria na família e esta ponte é que se fala hoje em dia, se fala de aproveitar a cultura popular, a cultura da família pra continuar lá na creche e vice e versa. Isso é o que nós não fazemos isso e o meu artigo nesse livro, vai caminhando por aí.” (KISHIMOTO)*

A palavra creche mobiliza outra palavra direito. Esta palavra aparece associada aos direitos da criança e aos direitos da mulher, como constatado em:

*“(...) E aí 88, só que vai para a Constituição e então tem todo um resto de luta para fazer, específicas, várias, mas específicas da criança de zero a seis anos, só em 96 que a gente consegue pôr na LDB. E mesmo assim foi muita negociação, muita, muita negociação, não era uma coisa de comum acordo e aquilo que era de comum acordo entre as esquerdas e que a direita e que a igreja não foi contra, que era a creche, tinha até movimento de luta por creche, por exemplo, tinha a Igreja. A igreja que lutava contra a ditadura também queria a creche. Mesmo que ela é contra a*



*camisinha, mesmo que ela é contra o aborto, mesmo que ela é contra tudo, mas a... ela não se explicitava que ela era a favor da creche, não é isso. Até se você lembrar, não sei se você sabe disso mas o golpe de 64 a igreja apoiou depois que ela fica progressista em São Paulo. Mas a Marcha da Família, que foram as mulheres que puxaram em 64 lá em Brasília foi com a igreja, depois a igreja mais progressista que vai fazer a luta contra. Então ela não fala que ela é a favor da creche porque ela não quer que as pessoas transem, é só para ter filho que pode transar, então não pode pensar em creche. Mas de qualquer forma um movimento muito importante de 88 a 96 para a gente viabilizar, porque o fato de estar na Constituição que é um direito não é auto-aplicável. Isso é um conceito jurídico que se usa. E você tem que organizar e sistematizar da onde vai vir o dinheiro, como é que vai ser, embora está escrito que tanto homens como mulheres, trabalhadores e trabalhadoras rurais e urbanos tem direito para os filhos a frequentar a creche e a pré-escola, e é uma opção da família e aí sai a LDB, com algumas coisas que eu, por exemplo, não gostava muito mas que foi bem negociada e a gente conseguiu, seja por questão mesmo do legislativo, de outros interesses (...).” (FARIA)*

*“A Constituição nesse ponto é muito boa como ela escreve que é do pai, da mãe, não importa se estão casados, se estão juntos, se estão separados... o pai e a mãe têm direito da educação dos seus filhos de zero a seis anos em creche e pré-escola, seja rural, seja urbano. Então isso daí foi uma luta muito grande, não é coisa só para pobre, é para todos, e a ideia no primeiro momento então era o direito da mulher e daí as mulheres vendo que as crianças ficavam muito melhor quando elas vão para a creche, as próprias feministas, não são de políticos e nem os professores e as professoras, aí sim que começa, quando as feministas de esquerda, o direito das crianças serem educadas fora da família, mas sendo uma opção da família, a família que quer.” (FARIA)*

*“(...) quando a gente pensa nesse novo milênio, que nós entramos agora, enquanto nos anos 90 a preocupação era o direito da criança ao brincar, a brincadeira, a preocupação com a infância, eu vejo que com o novo milênio começam a surgir outras preocupações a importância da criança continua, os direitos das crianças continua, mas começa a perceber que não basta a questão da qualidade que vem vindo já do século passado, mas que começa-se uma discussão que eu diria, está entrando no eixo da ética, não basta você colocar a criança na escola não basta você fazer uma mudança (...).” (KISHIMOTO)*

*“Bom, o que todo mundo fala que não é novidade é o reconhecimento do direito da criança pequena à educação escolar, no sistema educacional, como direito da criança e dever do Estado. Isso foi reconhecido pela LDB, foi sistematizado e depois você tem uma coisa muito importante que vai acontecer que é a PEC 59, de 2009, e que foi agora regulamentada pela última versão da LDB. E que é a obrigatoriedade de frequência à pré-escola para quatro a cinco anos, e isso vai... prevê-se um impacto negativo na evolução da creche. O que você tem em termos quantitativos. Então, antes, a década de 90 ela foi muito importante porque ela operacionalizou o que aconteceu com a Constituição. Então, ela traduziu em outras leis e em propostas. Depois da constituição se tem pela primeira vez no MEC uma proposta*

*mesmo de política para a educação infantil integrada no sistema educacional (...).” (ROSEMBERG<sup>46</sup>)*

*“Então, no caso da Constituição, ela foi uma enorme novidade porque ela fez várias coisas. Ela primeiro reconheceu legalmente uma coisa que já existia, que era a pré-escola e trouxe a creche para a área educacional. Quer dizer, trouxe, declarou que ia fazer isso, porque até hoje não está completa essa transição, mas enfim, declarou que ia fazer isso, declarou que a creche... várias novidades em relação à creche, que a creche era um direito da criança, porque antes era uma caridade, eram instituições filantrópicas, instituições comunitárias, atendiam as crianças necessitadas, tinham um pouco essa mentalidade. Nem sempre isso era verdade, mas tinham essa mentalidade. E a Constituição vem dizer ‘é um direito da criança’ e vai dizer ‘faz parte da educação, é um atendimento de caráter educacional’. E uma outra coisa muito importante, que vai colocar como critério de diferenciação entre a creche e a pré-escola, dentro dessa etapa educação infantil, o critério etário, e muita gente estranha ‘mas porque foi colocado esse critério?’ Foi uma coisa muito discutida porque se optou por esse critério porque é um critério universal, independe de classe social, independe se o menino é da zona rural, se é da zona urbana, se ele é negro, se ele é branco, entendeu? É um critério. Todo mundo tem idade, é um critério universal, da mesma maneira quando tem um critério universal... vai começar a primeira série, no caso aos sete anos, e agora vai começar o primeiro ano aos seis anos, é um critério universal. Seis anos, não interessa quem seja, seis anos tem que entrar lá. Então foi tentado, se tentou com essa intenção colocar o critério etário, que até muita gente não entende até hoje, mas foi por esse motivo porque qualquer outro critério que você colocasse ele não seria universal, ele seria focalizado. Por exemplo, se eu dissesse, sei lá, ‘a creche é para as crianças de famílias até três salários mínimos’, seria uma focalização, não seria um direito de todas as crianças. Se você colocasse ‘a creche é só para mãe, para filho da mãe que trabalha’, também seria uma focalização, não seria um critério universal, então por isso é colocado um critério etário. Então, digamos, a Constituição ela trouxe uma mudança considerável nesse campo, introduziu uma mudança considerável que, na realidade, não foi aceita até hoje por muita gente.” (CAMPOS)*

*“(...) no começo da década de 90, você ainda tinha aquela presença assim na sociedade civil dos movimentos sociais populares, ligados à creche, principalmente, mais do que ligados à pré-escola, que eram as mulheres de periferia, as mulheres trabalhadoras que lutavam pelo direito à creche. Num primeiro momento elas lutavam pelo direito da mulher, que é uma coisa também pouco compreendida na educação hoje. A creche tem essa origem. É um direito da mulher no sentido de a creche é um equipamento social necessário para que você confira alguma igualdade de condições para mulheres e homens devido à divisão tradicional de trabalho na família. Você pode dizer “ah, bom, mas se não tivesse essa divisão de trabalho tradicional na família...”. Bom, nós estamos aí já há dois mil anos e parece que esse negócio não está mudando muito, então... Na realidade isso é uma reivindicação histórica dos movimentos de mulheres, desde o final do século XIX, que é a reivindicação por você ter equipamentos coletivos de cuidar das crianças. Inclusive até se reivindicava coisas que hoje até parecem engraçadas, por exemplo, restaurantes populares para a mulher não ter que ficar cozinhando, lavanderias*

---

<sup>46</sup>Informação Verbal. A entrevista aconteceu no dia 08/05/2013 em uma das salas da Fundação Carlos Chagas com a Professora Dra. Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg.

*populares para a mulher não ter que no tanque no fim de semana, um monte de coisa que a gente acha até engraçado hoje que faziam parte de uma pauta de reivindicação das mulheres. As mulheres criaram aqueles movimentos fortes, que foi justamente na passagem da década de 70 para 80, mas que muitos continuam até hoje na periferia das grandes cidades. Num primeiro momento visando um lugar para deixar os filhos, foi exatamente isso, um local de proteção para as crianças. Mas elas mesmas, porque muitos desses movimentos acabaram organizando suas próprias creches, e depois iam buscar subsídios governamentais para elas, que eram os movimentos das creches conveniadas.” (CAMPOS)*

*“(...) essas mesmas mulheres no momento em que começam a organizar as suas creches elas começam a ver como é difícil esse trabalho. Parece fácil porque cada uma cuida do seu filho em casa, fala ‘bom, a gente cuida do filho, a gente não vai cuidar deles na creche?’. Só que começam a ver que a coisa é muito diferente quando você tem um atendimento coletivo. E aí começa um reconhecimento das necessidades da criança. Então o foco ele vai, não que ele deixe de incorporar o direito da mulher, mas ele vai cada vez mais, esse foco vai se alargando, de forma a incorporar também o direito da criança a ter um atendimento de boa qualidade. E qual seria essa boa qualidade? Aí tem uma série de movimentos, por exemplo, aqui em São Paulo teve muita briga na época da construção das primeiras creches, que foi nos anos 80, começo dos anos 80, ainda na Secretaria de Bem-Estar, porque a prefeitura achava que qualquer construção estava boa. (...)” (CAMPOS)*

*“(...) a mulher-mãe também tem direito. Ela pode nem ser trabalhadora, não interessa, ela tem direitos. Então, é uma coisa difícil ainda nessa inserção da creche. Então, nesse sentido, mesmo que na creche já está, administrativamente, na área da educação, até tratada como educação, com professoras formadas com um currículo, com uma preocupação educacional, tem uma série de coisas que ainda estão, que ainda estão, são heranças de uma situação passada. São arraigadas, são difíceis de mudar. (...)” (CAMPOS)*

A palavra currículo aparece nas seguintes colocações:

*“(...) eu posso te dizer isso, pra ficar claro, na verdade, sem dúvida, eu acho que houve um impacto, tanto dos documentos do MEC, tanto os documentos da Prefeitura de São Paulo, existe um impacto sem dúvida, agora o que eu queria dizer assim, é que eu não sei a abrangência desse impacto, acho que uma coisa é ter um impacto e outra coisa é a abrangência do impacto, porque eu estou dizendo isso pra você, eu vou voltar nas apostilas, quando eu fui conversar com os dirigentes das redes públicas do interior e eles me mostraram as apostilas, as apostilas são montadas de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, você tem movimento, música, linguagem oral e escrita. O volume 3 do referencial, tem problemas com o volume 3 do referencial, não acho que Educação Infantil seja exatamente o que está posto ali, mas veja, muitas prefeituras, muitas empresas usam esse tipo de organização para vender o seu próprio material, então veja, como eu posso imaginar, e esse documento foi mais controverso e o que mais trouxe elementos pra essas empresas vender seu material e efetivamente aquilo que está posto lá acontece, essa é a minha questão, ora que proposta pedagógica acontece aqui, ‘ah, olha nós dramatizamos também, nós montamos coisinhas com papel machê’. Percebe, há sim um impacto, não dá pra ser como era antes, entretanto,*

*continua a ser como era antes, é ambíguo e contraditório, ao mesmo tempo, porque assim eu percebo que muitas instituições, muitas prefeituras, tomaram esses documentos exatamente com o objetivo de mudar a sua prática e outras prefeituras e instituições acabaram tomando pra maquiagem a sua prática, mera maquiagem, digo isso porque os concursos públicos de vários municípios, não só aqui do estado de São Paulo, estive com o pessoal do MIEIB e discutíamos isso, os concursos públicos para trabalho com crianças pequenas ainda não exigem formação em nível superior para berçário, se tivesse sido verdadeiramente impactante, isso não aconteceria, não teríamos fóruns, que ficar lutando, brigando, entrando com processo, você percebe, há um impacto, sem dúvida, algumas coisas, não podem fazer do jeito que era, mas muitas vezes, esse não fazer do jeito que era, é mera maquiagem, é isso que me deixa cada dia mais inconformada, porque eu digo isso, porque os meus estudantes dizem isso, eles são da rede desses municípios da Grande São Paulo, você ouve umas coisas, eles falam tem lá a Política do MEC. Eles tem tudo, e aí? 'Eles fazem desse jeito'. Alguns lugares funcionou bem em outros não funcionou.” (NASCIMENTO)*

*“O que eu vim analisando em 2010, eu fiz um estudo dos currículos nos municípios, eu queria saber se nas grandes capitais, se eles estavam preocupados com a questão curricular, então pedi pra uma bolsista, entrar nos sites de todas as secretarias municipais do Brasil nas capitais, o que ela localizou, que a maior parte não tem nada sobre currículo no site, quando tem, tinha uns 10 e quando tem era de ensino fundamental, era de ensino médio, era de diversidade, qualquer outra coisa, menos de educação infantil, encontramos três de educação infantil, mas mesmo esses três de educação infantil eram poucas as informações, a maior parte do sites traziam um texto de um pesquisador, que tinham feito mestrado ou doutorado que eles achavam importante, uma informação de uma reunião do MIEIB, e vai por aí, nada substancial do ponto de vista de currículo e na época até diziam, ‘ah! Professora é que nós estamos em uma ano eleitoral, a gente não pode colocar informação no site1’ Ora gente, uma coisa oficial como currículo o que tem a ver com política não é? Pra você ver a situação, não é. Depois fiz um levantamento das revistas Qualis, da nossa Educação e Pesquisa, Cadernos da Fundação Carlos Chagas Educação e Sociedade e a Revista Brasileira de Educação da ANPEd, as quatro ao longo de uma década localizamos mil e tantos artigos acho que de currículo tinha uns 44 e de Educação Infantil 1, só que esse 1 era uma análise das Diretrizes Curriculares de 98, Parâmetros Curriculares Nacionais naquela época era praticamente, era só um comentário sobre currículo mais nada. Então você vê os pesquisadores, não estão estudando a questão curricular, os pesquisadores da área da educação infantil, não aparece nas revistas e quando a gente conversa com gente que estuda currículo, os grandes pesquisadores da área do currículo eles não se interessam pela programação, pelo currículo de educação infantil, do ensino fundamental, eles querem saber as grandes teorias de construção do currículo, eles não estão preocupados com o desenvolvimento de currículo com as especificidades de currículo do fundamental, da educação infantil, do médio, um currículo pras crianças das zonas rurais e quilombolas, não tem essa preocupação, eles querem é discutir um currículo de orientação cultural, um currículo que tem uma preocupação com isso ou aquilo, mas não a especificidade como traduzir esses modelos curriculares em coisas significativas pra orientar os sistemas de ensino nos vários níveis da Educação Básica. Então, em relação ao currículo é essa a situação que eu vi, de 1990 até 2010 pra você ter uma ideia.” (KISHIMOTO)*

*“A gente percebia também que nos anos 90, eu participei de uma pesquisa do Ministério da Educação, o COEDI, em que o COEDI queria saber afinal que tipo de currículo nós tínhamos nos anos 90 pra Educação Infantil, então o Ministério colheu de todos os estados e municipalidades os guias curriculares e chamou uma comissão pra analisar e eu estava no meio dessa comissão, o que nós constatamos é que as pessoas tinham medo de usar o termo currículo, currículo era sinônimo de Ensino Fundamental, então não se falava em currículo pra Educação Infantil, se falava no mínimo de proposta pedagógica era uma coisa genérica que se confundia com princípios psicológicos, filosofias e depois um rol de atividades fragmentadas que até hoje ainda predomina, então praticamente esse levantamento de currículo que eu participei e desde 92, foi publicado o resumo pelo MEC em 96, ele mostra um pouco dessa situação em que a educação infantil ela queria se desligar do ensino fundamental e não queria pensar em currículo.” (KISHIMOTO)*

*“(...) só pegando a questão curricular, dez anos depois, quase 20, em 2010, fez um novo levantamento de currículo, recolheu novamente todos os currículos de vários municípios e juntou uma comissão de profissionais da universidade pra fazer análise, e a Lica, a Maria Carmem Barbosa, nunca lembro o primeiro nome dela, todo mundo chama de Lica, então a Maria Carmem Barbosa fez até um pequeno relatório tá num disquetinho, Currículo e Movimento, onde ela descreve a situação que ela encontrou, não tá tão distante daquela realidade de 90, mas mudou um pouquinho porque pelo menos deu pra caracterizar três linhas de currículo, então ela encontrou um currículo mais centrado no professor aquele currículo em que é ele que vai definir o que vai acontecer o ano todinho, o rol de atividades. Encontrou também uma descrição de currículo que seria assim, mais ligada a cantinhos, experiências, que fala um pouco mais da autonomia da criança e a terceira modalidade de projetos, então quando eu analiso essa situação de 90 que não se falava em currículo, era proibido falar de currículo, no máximo podia falar de proposta pedagógica, mas ninguém sabia direito o que era uma proposta pedagógica, como é que se fazia, pra chegar em 2010 já existe de uma certa forma uma preocupação, só que as pessoas não sabem direito como formular esses currículos, predomina esse currículo centrado no professor, ninguém pergunta o que a criança tá querendo saber, o professor já define a programação, muitas vezes é o coordenador que define a programação e aquelas atividades em função de um calendário, dia do professor, dia da árvore, dia do índio, dia disso, dia daquilo, um currículo mais programado em cima daquela legendária orientação, porque já é legendária, de pegar os dias que são significativos para o país e monta um currículo dia dos pais, dia das mães, Natal, dia da árvore, dia do índio, dia da árvore, dia disso, daquilo, e vai por aí. E a linha dos projetos caminha, no mais que eu tenho observado, a prática com as escolas infantis, os professores até olham um pouquinho a criança e verificam puxa a criança está interessada em borboleta, já sei mês que vem vai ser borboleta, ora, a criança tá interessada em borboleta é naquela hora, no dia seguinte já perdeu o interesse, não faz um registro de uma observação sistemática. Mas, no mês seguinte a professora programou tudo sobre borboleta e as crianças são obrigadas a fazer exercício de borboleta, copiar borboleta, vê filme de borboleta e vai por aí, isso é abordagem de projetos.” (KISHIMOTO)*

*“A ideia que a gente tem de currículo como uma construção a partir de concepções não está posta na nossa realidade então a nossa realidade tem copiado modelos*

*que ela ouviu de orelhada ou que ela viu em algum lugar, mas sem refletir sobre os fundamentos que estão na base dessa construção desse currículo então eu vejo essa abordagem que o pessoal chama de cantinhos no Brasil fruto dessa falta de formação, falta de informação sobre as bases da construção de currículo na educação infantil". (KISHIMOTO)*

Com a palavra escolarização percebemos o quanto o embate entre escolarização e Educação Infantil é recorrente:

*"(...) a educação infantil avançou em relação ao direito das crianças em geral e não só da criança de zero a seis. Porque é essa que é a coisa, a nossa mentalidade no Brasil é de pensar uma continuidade educativa antecipando o Ensino Fundamental para a educação infantil e na verdade a educação infantil tem uma proposta muito avançada e muito arrojada de educação que, quem sabe, o sonho nosso, é que possa contaminar o ensino fundamental, e a gente não está conseguindo muito isso, (...)." (FARIA)*

*"No Brasil ainda não temos uma identidade própria para a Educação Infantil, muitas práticas ainda são de escolarização ou de um mesmo modelo espontaneísta que prevalece. Precisamos ainda construir um modelo brasileiro, com características nossas. Não adianta copiar modelos estrangeiros, nem o próprio modelo italiano é único, de acordo com a região e as necessidades, a escola de educação infantil acontece, uma trabalha mais com artes, outras com a linguagem e assim por diante. É uma questão cultural. Já o perfil das nossas crianças é diferente, são ativas, risonhas. A ideia ainda é de construir o modelo brasileiro, temos que fazer um esforço para unir o que já se sabe para que isso aconteça na sala de aula." (OLIVEIRA)*

*"(...) Nós estamos vivendo um momento ao contrário, o fundamental está cada vez mais se apropriando do infantil, e às vezes, a gente tem um certo receio que tudo que a gente discute, briga, pesquisa, milita, enfim, que isso fique um pouco perdido principalmente por conta da legislação, a emenda constitucional 59/2009, a obrigatoriedade a partir dos quatro anos. A Fúlvia tem um texto muito bom, ela não fala exatamente sobre isso, no último livro da Gisele, ela vai discutir um pouco sobre o Fundeb e educação infantil e ela vai dizer que nós não temos, na verdade, há setores da sociedade que não tem mesmo interesse em que as crianças muito pequenas vão para instituições coletivas públicas. A gente encomendou um trabalho pra ela na ANPEd e ela também fez essa fala, um trabalho muito específico de 0 a 3, eu pedi que ela levasse essa contribuição, ela levou, eu não tenho o texto ainda, mas ainda não disparou, mas essa é a ideia que há setores da sociedade que acham que a criança bem pequena é tarefa da mãe, tarefa vovó, tarefa da babá, de qualquer pessoa menos do espaço coletivo e isso é lastimável. Nesse sentido a gente tá perdendo terreno, perdendo espaço, as crianças, francamente, quem perde são as crianças. (...)" (NASCIMENTO)*

*"(...) a primeira coisa que eu acho importante é que a gente não pode restringir esse campo que você está chamando de criança de zero a seis anos à questão da escolarização da criança de zero a seis anos. O campo é mais amplo do que a escolarização. A escolarização é um aspecto do campo, mas tem outros aspectos*

que são muito importantes também que aqui no Brasil são pouco explorados. Que a gente tocou no começo da nossa conversa, por exemplo, a criança na família. Nós temos poucas pesquisas, muito poucas, muito poucas. E a gente vê assim a pontinha do iceberg quando lê as folhas policiais dos jornais...os maus tratos, a falta de entendimento do que é uma criança, as formas de disciplinamento das crianças, são coisas que são muito importantes e que são pouco estudados, que eu acho que isso está faltando bastante. E no caso da escolarização eu acho que até já avançou bastante, eu acho que a gente tem muitos grupos de estudo, tem muitos núcleos nas universidades, o número de teses e dissertações aumentou muito, a produção de artigos também aumentou muito. Ainda é pequena comparativamente a outros campos na educação, mas já ganhou eu acho que uma força significativa. Eu acho que isso está bem encaminhado. Eu acho que tem outros assuntos que são relativos à criança de zero a seis anos e que faltaria explorar mais, faltaria mais pesquisa. Por exemplo, a criança e o espaço urbano. Que espaço urbano é esse que nós estamos criando em que simplesmente faz de conta que não existe criança.” (CAMPOS)

“(...) nós trabalhamos esse material do Nossa Creche Respeita a Criança, depois os parâmetros curriculares, parâmetros de qualidade da educação infantil e agora, para você perceber mesmo se isso está sendo assimilado, depende muito das condições e da formação das pessoas que trabalham nesses locais, e das condições de colocar isso em operação. Porque ao mesmo tempo a gente vê ainda situações muito complicadas na educação infantil... muito modelo muito escolarizado, muito baseado na disciplina e ao mesmo tempo convivendo hoje com uma demanda muito grande da família por uma alfabetização, uma escolarização precoce. Então as famílias querem que as crianças aprendam a ler, ‘o que que elas estão fazendo aqui na educação infantil que não está aprendendo a ler?’, que tem preparar, já tem que já chegar lendo no ensino fundamental...” (VIEIRA)

“Então, eu vi outro dia também uma entrevista, e começa a ver essa difusão desse termo ‘ensino pré-escolar’. Eu acho isso muito perigoso, nós já falamos de escolarização, então há um novo estatuto, status, novo estatuto da educação pré-escolar como ensino pré-escolar porque aí você, na medida em que há uma certa construção na sociedade de que a gora, com a obrigatoriedade, as metas, o que se espera da pré-escola, tem que ficar visível, tem que prestar contas... toda, do que se faz na pré-escola que é o que se abre, que é a demanda cada vez maior num certo estilo de avaliação da educação infantil que aponte um certo produtivismo. Uma pré-escola, uma educação infantil produtiva para as metas e para alguns índices de medição das competências dos alunos. E aí predomina muito, porque se falava... tudo o que a gente queria que a gente falava, inclusive ainda existe muito, falar aluno da educação, a gente fala criança. A gente fala ensino pré-escolar, a gente fala educação infantil, fala educação pré-escolar. Embora a gente ainda tenha o pré-escolar, enfim... não conseguimos tirar isso. Eu acho que vai... e isso eu acho... você falando “o que podemos elencar, definir novas estruturas”, isso eu acho que se abre um campo maior de institucionalização, ainda numa perspectiva de escolarização, de maiores exigências em cima da pré-escola com caráter de avaliação de produtividade dos alunos e das professoras.” (VIEIRA)

“O que eu posso dizer de escolarização e crianças de 0 a 6 anos, eu diria o seguinte, que desde o início do século XX em 1900 e nada, eu me lembro quando eu fazia coleta de dados do doutorado que era uma linha histórica que tinha as

escolas privadas, a da elite, eu lembro que eles tinham a pré-escola forte e a pré-escola fraca, que já era um indício de classificação e de escolarização e ao longo de todo o início da República a pré-escola foi cópia do ensino fundamental a começar pelo cenário, como é que eram as salas, carteiras e mesas grudadas no chão, os pequeninhos ficavam com os pezinhos balançando como a gente vê hoje os de 6 anos nessas cadeiras para os maiorzinhos, só que eram menores ainda, eram de 3 anos eram as cadeiras das crianças do primário, eram aquelas carteiras grudadas que não podiam sair do lugar e a única coisa que elas podiam fazer era cópia, então criança que dormia, criança que chorava, isso nos anos 20, 30, 40. Eu me lembro que em torno de 30 quando o Lourenço Filho começou a criar as primeiras pré-escolas anexas aos grupos escolares, eu fiz até um estudo, sobre isso porque o primeiro jardim da infância foi criado em 1896 pelo Caetano de Campos e era o único jardim da infância que existia descente, ele foi criado com o objetivo de ser modelo pras outras, imagina, mas se não existia nem ensino primário descente, imagina se iam botar pré-escola, ficou o modelo dele mesmo pra ele mesmo por um bom tempo, mas em 30 o Lourenço Filho que era mais preocupado com a questão da criança pequena, falou não, nós precisamos dar educação para as crianças pequenas só que aonde tem, no grupo escolar, então bota os pequeninhos nos grupos escolares, só que a descrição era desse tipo as crianças choravam, quem que iria ser professor nessas classes, o último classificado porque eram as piores salas, de crianças que choram, que você não teria material adequado, nem nada e os professores choravam junto com as crianças, que não sabiam o que fazer com tantas crianças, com 35 crianças, 40 crianças, naquela época eram 40 crianças. Em 40 em São Paulo tinha uma professora que descrevia essas salas como sendo as salas de ‘decepção infantil’ e o diretor queria mais era desativar essa sala, então o que ele fazia, ele tinha algumas estratégias, ele fazia assim pegava um dia colocava a notícia assim bem pequenininha no diário oficial, aberta as inscrições durante três dias para pré-escola e não avisava ninguém, aí não aparecia ninguém, porque ninguém sabia, no dia seguinte ele ia lá pra secretaria, não teve nenhum escrito, então vou transformar essa sala em sala de ensino primário, e assim as trinta salas, os diretores mais espertos, iam desativando, porque todo mundo queria se ver livre dessa situação, tal era a situação, bom enfim, só pra você perceber que a dificuldade vem de longe tá, aí por falta de material, por falta de estrutura, por falta de formação, era o arremedo do ensino primário cópia, cópia, cópia mesmo, e decoração, isto eu continuo vendo hoje, só que hoje se usa alguma coisa a mais, eu tenho o papel mimeografado, onde as crianças usam o conceito que alfabetizar e copiar letra, fazer os movimentos psicomotores, pra enfim achar que o significado da letra, está na cópia. Então toda aquela psicomotricidade que vem vindo do fim dos anos 90, dos anos 90, não, desde as origens do século XX, ela continua presente até hoje.” (KISHIMOTO)

“(...) uma das coisas é o papel da legislação mesmo, dessa nova legislação cada vez mais abundante que define essa questão da obrigatoriedade escolar no Brasil. Ontem mesmo ele dizia que isso é uma coisa que o Brasil tem. Pouca gente, poucos países definiram uma obrigatoriedade escolar começando aos quatro anos de idade. É com certeza que nós vamos ter um desafio muito grande. Se nós, sem isso, já tínhamos uma pré-escola extremamente escolarizada, nosso modelo de educação infantil brasileiro, acho que predominante, ele é muito escolar. Até por deficiência da formação, por deficiências mesmo de recursos financeiros, de difusão nessas novas ideias, de dificuldade de colocar essas ideias em prática no contexto coletivo, em



*que você tem normas, tem rotina, tem que prestar contas para a família, tem que prestar contas para o outro, para o governo, e etc., em que a questão da autonomia das instituições é um discurso um pouco vazio... na verdade as escolas têm pouca autonomia para tentar as coisas, para fazer... tem que prestar muito conta...” (VIEIRA)*

A especificidade da idade zero a três é outra questão aparente na fala das entrevistadas. Alguns exemplos foram elencados:

*“Só que quando a psicologia cognitiva foi estudar os bebês em creche, viu que um monte de coisas que eles tinham falado quando estudavam os bebês sozinhos, eles viram que não acontecia quando era em creche. (...) Eles falam ‘olha, as crianças são capazes de negociar, as crianças são capazes de externar seus sentimentos. As crianças brigam, as crianças brincam, eles vão mostrando. As crianças negociam com os adultos, negociam entre elas, ideias, coisas... Encontram solução para problemas que para elas são problemas, porque elas tem dúvidas, elas encontram solução, se comunicando, mesmo sem falar”. (FARIA)*

*“Agora a gente não tem, uma disciplina muito... não tem conteúdo nessas para trabalhar o zero a três... coisas, precisa melhorar o curso nesse ponto. Agora o que a gente tem hoje aqui também são os cursos de especialização”. (VIEIRA, comentando sobre as disciplinas no curso de Pedagogia da UFMG)*

*“Eu acho que com muito cuidado a gente tem que olhar essa segmentação da creche nessa... nesse olhar diferenciado da criança de zero a três, como que trata isso, que é um lugar de valorizar, como outras carreiras, outros profissionais embora em alguns casos que nem se exige formação pedagógica, então isso a meu ver é um grande retrocesso e por outro lado a gente tem as metas do Plano Nacional de Educação, de aumentar a cobertura...” (VIEIRA)*

*“Se você for fazer uma comparação internacional, pegar a porcentagem de crianças de quatro a cinco anos atendidas, porcentagem de crianças, mesmo na creche, porcentagem de criança de zero a três anos atendidas nós estamos muito bem situados, nós estamos melhor que muitos países. Porém, se você for ver o que está acontecendo com as crianças no cotidiano nas instituições aí você já fica com um quadro bem mais pessimista, porque a nossa qualidade ainda é muito ruim, muito ruim. É até depressivo assim essas últimas pesquisas que eu andei fazendo até por solicitação de terceiros sobre qualidade da educação infantil, nossa a gente vê umas coisas terríveis, terríveis. A gente vê coisas terríveis. Assim, coisas que realmente... são casos em que não são mais nem de educação sabe, são casos de direitos humanos. Direitos humanos básicos de crianças que estão sendo violados todo o santo dia naquela instituição que é financiada com dinheiro público. Então você financia uma instituição com dinheiro público, seja direto, ou seja conveniada e as crianças são desrespeitadas, mas não é assim, são negligenciadas, são tratadas mal, são desprezadas, são espezinhadas, é horrível, horrível, horrível. Não estou nem falando assim do currículo, da questão do acesso ao conhecimento, a questão da arte, porque também é um desastre total e completo, mas assim nas questões básicas. E por que acontece isso? Aí eu acho que são desafios que realmente nós vamos ter que avançar muito. Começa na formação inicial das professoras. As*

*professoras não aprendem nada sobre criança pequena. Nada, não sabem nada. Os cursos não ensinam absolutamente nada do que precisaria ser ensinado.” (CAMPOS)*

*“Primeiro a expansão ela foi se dando muito gradativamente principalmente para quatro, cinco e seis anos. Então hoje se tem mais de 80% de taxa de frequência à pré-escola, quatro a cinco anos, e o zero a três, você tem entorno de um pouco mais de 20%. Então se tem uma defasagem enorme, enorme do ponto de vista etário. Essa defasagem talvez ela seja mais importante que você tem, mais do que raça, mais do que região, mais do que renda da família, mãos do que trabalho materno. Então você tem o que eu tenho chamado de ‘discriminação de idade’. A educação infantil brasileira, a educação brasileira discrimina as crianças de zero a três anos porque elas tem reduzidíssimo acesso à creche e tem acesso à creche esse um pouco mais de 20% mostra uma diferença, esconde uma diferença fundamental entre as crianças cujas mães trabalham fora e as que não trabalham fora. As crianças cujas mães trabalham fora têm um acesso muito maior, posso te passar os dados últimos que eu trabalhei, do que as crianças cujas mães não trabalham fora. As crianças rurais têm menos acesso que as crianças urbanas, você tem uma complexidade entorno das regiões e as crianças negras e as crianças brancas estão frequentando creche e pré-escola praticamente no mesmo nível, praticamente não diferença de cor/raça aí. E menino e menina nem se fala. Então o problema é expandiu, expandiu diferenciando creche e pré-escola, de zero a três, quatro e cinco... expandiu de um modo geral com qualidade não muito boa e o temor agora, é que essa expansão, por conta da obrigatoriedade, separe mais ainda a creche da pré-escola e diminua a jornada em tempo integral para creche e especialmente para pré-escola (que a gente atende) no momento.” (ROSEMBERG)*

*“O bloco da educação, da produção de conhecimento em educação ainda tem dificuldade de incorporar a educação infantil, particularmente a creche. A outra coisa é, o bloco da administração e da preocupação, da militância, do ativismo em torno da educação também tem muita dificuldade em incorporar a educação infantil. Os movimentos sociais idem ibidem, particularmente a creche. O (pega) movimento negro, o movimento indígena, movimento dos sem-terra... a faixa do zero a três inexistente.” (ROSEMBERG)*

Para o financiamento, a questão aparece quando expõem:

*“As pessoas estão entendendo que obrigar matrícula com quatro anos é começar a alfabetizar, inclusive é o único país do mundo que está fazendo essa catástrofe, de obrigar a educação infantil. Creche à pré-escola tem que ser uma opção da família, não pode ser obrigatória. Brasil é o único país que está fazendo essa catástrofe, de tirar o direito da família de escolher se quer que a criança vá ou não para a educação infantil e aqui no Brasil resolveram fazer obrigatório e você sabe porque né? É só para poder usar o dinheiro do FUNDEF, isso daí é uma questão de mercado, uma coisa tristíssima. Não tem nada a ver com a pesquisa sobre a infância, sobre brincar. Isso daí é uma exigência da UNICEF, da UNESCO, desses organismos que querem homogeneizar as crianças, querem fazer todas as crianças pobres serem iguais, isto é, inferiores às não pobres.” (FARIA)*

*“Nas escolas também... São desafios assim que não dependem só da pedagogia, aquilo que eu dizia... não depende só de uma concepção de criança de luta mesmo, de luta política entorno de concepções, mas é entorno de financiamento, entorno de outras questões também.” (LÍVIA)*

*“Mas outras partes do Brasil nós tivemos uma expansão muito grande desses, das conveniadas, das creches comunitárias com a LBA e aos poucos os municípios também vão assumindo esse formato de política, ele teve uma força modelar, digamos, muito grande, esse modelo do convênio que a LBA fundou em 77, como uma forma de relacionar, uma forma de financiamento dos serviços sociais e isso foi um modelo que disseminou no Brasil, sobretudo para criação de creches e pré-escolas. A própria LBA tinha alguns levantamentos que ela divulgava em relatórios anuais que apontavam algumas informações sobre o atendimento deles, do programa de creches onde a maioria do atendimento era em tempo parcial e era para criança de quatro a seis anos, então um atendimento para criança menor, bebês, de zero a três era pouco.” (VIEIRA)*

*“Então, eu diria que dos anos 90 pra cá a gente tem visto no COEDI, a Coordenadoria de educação infantil, uma política mais participativa e isto de uma certa forma tem trazido ganhos pra área da educação infantil que tá conseguindo fazer documentos oficiais de melhor qualidade, então. Nós temos uma vasta produção que vem lá do Governo Federal, como indicadores de qualidade, de indicadores de infraestrutura, de política de educação infantil, e que até o ensino fundamental, de Diretrizes, que o ensino fundamental começa até a copiar, fala puxa vocês tem tanta coisa interessante que nós não conseguimos fazer, só que o ensino fundamental tem verba e tem estrutura pra tocar e nós como não temos, a gente tem que se unir pra conseguir alguma coisa, por exemplo, brigar no Fundef. O Fundef era um fundo pro ensino fundamental a gente estava fora, brigamos, brigamos, brigamos e entramos no Fundeb da educação básica, mas foi preciso todo um movimento pra botar, mulheres, bebezinhos com as fraldas em Brasília, pra eles botarem a creche, só que todo esse movimento não adiantou nada, o que a gente descobriu que a verba do Fundeb era pra atender ensino fundamental, médio, as crianças deficientes, as crianças do campo, quilombola, creche, pré-escola, era um mundo, um fundo pra ninguém, então o Fundeb pouco serviu do ponto de vista de verba, então só pra você ter uma ideia que se luta, que se luta, que se luta, mas quando você vai ver o que se conseguiu é muito pouco, na produção de documentos tem outro exemplo, fora as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, que foi feito de forma coletiva, tem outro documento muito importante com a participação da universidade, foi os Indicadores de qualidade de educação infantil, esse foi um documento que deu trabalho, eu de fato trabalhei muito com ele, mas foi um esforço de várias, várias universidades, de várias entidades que nós juntos construímos o indicador pra avaliar a qualidade, que aí eu vou entrar na qualidade da avaliação.(...)” (KISHIMOTO)*

*“Então esses anos 90 vai ser uma retomada da luta já com conteúdo, já para pensar como é que vai ser o espaço, aonde é que nós vamos arrumar o dinheiro. E daí a luta vai continuando, e eu diria para você, que eu não sei se você vai aproveitar isso, mas você falou dos anos 90, hoje a gente está num declínio muito grave, talvez, sem volta. Não existe mais a pré-escola, é obrigatória a matrícula a partir dos quatro anos. E a creche, está sempre sendo feito, quase que ela não saiu a creche no*

*Fundeb, conseguimos que ela saísse. Mas já desde aquele tempo era para ela estar fora, e agora, o Conselho Estadual, ainda estamos em briga com ele, mas o Conselho Estadual de São Paulo já disse que para se trabalhar com criança pequena não é professor, é enfermeira, médico, assistente social e a gente está nessa luta, continuando, então tudo indica que a educação infantil acaba. Não tem mais creche e a pré-escola vira ensino fundamental. Ficou obrigatória então eu tenho um certo pessimismo, continuo lutando igualmente, (...). (FARIA)*

A questão da forma escolar na Educação Infantil é citada nas reflexões quando as entrevistadas posicionam o seguinte:

*“Mas realmente as práticas, digamos assim, mais tradicionais mesmo de alfabetização porque há uma ruptura muito grande do que o menino fazia na pré-escola ou quando ele está na escola, você está vendo isso. Embora a pré-escola tenha mil problemas, que ela também reproduz, nós temos um formato escolar na pré-escola, nosso, brasileiro. Eu acho que é o formato que predomina na nossa pré-escola, e a creche porque está unindo muito a questão do cuidado mesmo, porque o menino precisa de cuidado, a criança precisa mesmo, ser cuidada, mas fica uma... E também você tem uma segmentação muito grande da creche para a pré-escola, (do ponto de vista) dos profissionais, da capacitação, das condições... o próprio acesso da criança que tem também uma certa... um certo descompasso de passagem da creche para a pré-escola e da pré-escola para a escola, o fundamental...” (VIEIRA)*

*“O parque infantil era tempo integral para as crianças de quatro anos... as crianças brincavam, eram naquela época. Aí, conclusão, a cabeça da (rede), elas me contaram e eu vi, a mentalidade que elas foram construindo, o pessoal mais velho, que parque infantil tinha que jogar fora, é assistência... não foi visto como um jeito brasileiro de educar a criança antes da escola, que foi assim que eu analisei no ponto de vista do meu doutorado. E aí o que que acontece? Como para atender toda a criançada são três períodos, das 07h às 11h, das 11h às... Das 07h às 11h, das 11h às 15h, e das 15h às 19h. Conclusão: só dava para fazer uma coisa escolar, o que você faz com uma turma, com uma criança dentro da sala, que não pode nem (sujar), porque a outra turma vai entrar em seguida. Você fica quatro horários, às vezes com, com alguma coisa para disfarçar. Então quando a Marta começa a construir e acaba os três horários, fica só dois horários, em tempo integral, então a gente pensar em uma pedagogia que não fosse repetido de manhã e de tarde, mas a criança que tivesse tempo integral tivesse o dia inteiro de atividades igual o parque infantil. Tudo era muito difícil porque tem que desconstruir uma mentalidade.” (FARIA)*

*“(...) Foi muito interessante o tema era alfabetização e educação infantil e evidentemente eu não falo sobre alfabetização na educação infantil e nem me posiciono a favor da alfabetização da maneira como ela é apreendida por aí, foi muito interessante porque eu usei então o texto do Marcos Cezar, falei dessa forma escolar, o espectro e eu fui a primeira fala, foi por sorteio que se falou e todos os meus colegas de mesa se apropriaram dessa fala, foi tão interessante, as pessoas diziam a Letícia falou desse fantasma, esse espectro que assombra a Educação Infantil, no fim foi um sucesso, foi muito interessante a fala, e foi curioso porque de fato a ideia da alfabetização, relacionar alfabetização e educação infantil tem muito a*

*ver com essa perspectiva de forma escolar de uma cultura escolar mais forte que acaba assombrando a educação infantil e ao contrário do que nós sempre desejamos, do que encaminhamos o nosso trabalho, que é contagiar, algumas pessoas não gostam desse termos, mas eu insisto nele, contagiar. E é mesmo contagiar o fundamental daquilo que se faz no infantil.” (NASCIMENTO)*

*“Porque eu sempre acreditei que a educação infantil pensada de uma outra maneira pudesse contagiar o ensino fundamental, porque eu já trabalhei desse jeito no ensino fundamental e é possível, e as crianças saem com outra possibilidade, outra relação com o professor, com a escola, com os conteúdos, enfim com tudo isso, mas o que eu observo é que a gente tem essa forma escolar que o Marcos Cezar traz, ela acaba sendo predominante mesmo, então isso que as crianças estão passando no fundamental e os pequeninhos de 6 anos já começam a passar, e indo um pouco mais longe, os próprios de 4 e 5 anos já estão começando a passar, virou uma antecipação do ensino fundamental, a educação infantil virou antecipação do ensino fundamental, já é a forma escolar que acaba engessando as crianças, imobilizando no que elas tem de mais interessante que é essa relação curiosa, essa relação curiosa com o mundo, acho que isso é o mais gostoso das crianças, é pegar tatu bolinha e tentar entender o que é um tatu bolinha, até desmanchando um tatu bolinha, poxa não é crueldade é tentar entender, como é que ele vira bolinha, como é que ele anda, como ele entra na terra, nós não temos mais isso, a gente olha pro tatu bolinha, que coisa nojenta, mas enfim é isso das crianças que a gente tem que fomentar, nosso papel, nossa responsabilidade é essa, o que quê o tatu bolinha tem a ver com o mundo, é ir atrás junto, é ficar curtindo.” (NASCIMENTO)*

Outra palavra importante é formação. A formação dos profissionais é um aspecto discutido e evidenciam-se várias lacunas nesse processo.

*“A gente tem vários estudos, de caso, isso temos. Eu fiz um levantamento de vários estudos de políticas, estudos de política municipal onde essas referências e esses documentos, isso aparece. Hoje, o ano passado mesmo, nós fizemos alguns grupos focais em cinco estados... quatro, no Pará, aqui em Minas Gerais, no Goiás e no Paraná. As professoras elas sabem que tem diretrizes curriculares, elas conhecem as diretrizes curriculares da educação infantil... hoje. Mas (é só para adiantar). Uma coisa é conhecer, saber que existe e ao mesmo tempo conviver com uma angústia das dificuldades em fazer como deve ser feito. Muito pelas condições de trabalho. Então, por exemplo, no Pará, uma escola, em uma escola boa que nós fizemos o grupo, considerada uma escola modelo da prefeitura, na pré-escola tinha uma professora para 25 alunos e com muita exigência de fazer projetos, porque tudo agora é projetos, os professores produzem material, fazem muita coisa, mas é uma angústia muito grande pelas condições em como isso é feito, em geral, e pela valorização também, pelo trabalho. Pelo menos um certo desânimo em função de não se sentir valorizada por aquilo que faz.” (VIEIRA)*

*“(...) a tal ponto de eu ter uma aluna no curso de pedagogia que um dia ela veio conversar com o professor, professora eu preciso de ajuda, eu disse o que tá acontecendo, “professora eu fui trabalhar numa creche e me deram a turma dos bebês e eu não sei o que fazer, bebê não anda, não fala, não escreve”. A única*

*coisa que eles aprenderam foi conversar com as pessoas e a escrever, aluno nosso, então eu estou te mostrando a partir do ponto de vista de currículo da educação infantil e currículo de Pedagogia, inadequado nas duas partes, e o professor está no meio disso e ele não pode ser culpabilizado, porque o professor é fruto de uma construção de um curso de pedagogia inadequado, uma política pública que não tá olhando e não está se preocupando com a educação infantil (...)” (KISHIMOTO)*

*“(...) só que na nossa realidade os professores não fazem registro, não fazem observação, os tais projetos que acontecem hoje na educação infantil, são frutos do quê, da abordagem centrada no professor, que predomina no Brasil todo ou de uma preocupação ‘ah! As crianças se interessaram por plantas, por bichinhos!’ Então eu vou montando projetinhos e da minha cabeça eu monto o programa, eu monto as atividades sem muita participação de criança, nem de família, nem nada. Então eu estou mapeando pra você o que a pesquisa mostrou e o que a minha prática com os profissionais das escolas estão te dando pra eu iluminar um pouco mais essa realidade.” (KISHIMOTO)*

*“Nesse percurso vejo que o desafio é pegar os atuais professores e fazer com que repensem a sua prática, tendo dois eixos, primeiro ter a criança como centro, e segundo, a pedagogia tem que ser centrada na criança. Por exemplo, a rotina, os adultos sabem o que vão fazer, das 9h às 10h, banho, e as crianças o que farão; não é uma rotina pensada na lógica da criança, e na jornada da criança, o que elas vão fazer nesse tempo em que os colegas estão tomando banho. São pequenas coisas que fazem total diferença quando se pensa em uma rotina. Agora, na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, participei na assessoria, em uma pesquisa no Rio Grande do Sul, onde verificaram o que está sendo escrito e ensinado nas universidades, para poder elaborar uma documentação pedagógica que orientasse como deveria ser essas orientações curriculares. Tivemos audiências públicas em Brasília, São Paulo, Santarém, São Luís e Recife. Propondo itens e cada cidade já incorporava as críticas das outras cidades, discutiam e apareceram itens bem interessantes que merecem ser levados em consideração, como a educação infantil no campo, a educação infantil indígena, é a primeira vez que se discute esses pontos, a tecnologia, hoje as crianças estão inseridas na tecnologia, mesmo as mais carentes, tiram fotos no celular, mexem no celular dos pais. Enfim, não dá para não levar estas questões para discussão. Foi discutido que na educação da primeira infância as questões relacionadas com valores, questões ambientais, o meio ambiente, são fundamentais.” (OLIVEIRA)*

A relação entre Universidade e Educação Infantil, e os cursos para os profissionais da Educação, denotam uma dificuldade apontada anteriormente na formação de professores:

*“As Diretrizes abrangem uma agregação de muitas possibilidades. Em alguns lugares acontece, em outros não, e a grande maioria dos lugares ainda não. A questão da metodologia, por exemplo, nem no curso normal e nem em Pedagogia, os alunos não aprendem, o que é pertinente para 0 a 3 anos. Pela ontogênese sabemos que tem coisas que começam a ser aprendidas desde cedo em uma cultura letrada como a nossa. Quando a criança rabisca acha que está escrevendo*

*ou, por exemplo, quando uma criança folheia um livro e diz: “E disse ela:” são expressões da linguagem escrita e ela pega pra si, Piaget já nos dizia isso. São práticas culturais, Vigotsky, disse e já previa o que acontece nessa relação onde a criança vai aprendendo nessa relação. Temos que aprender mais sobre as crianças de 0 a 3. Temos duas influências exteriores, uma é deixar que elas fiquem crianças por mais tempo, como é o que prevalece nos países escandinavos. A outra é crer que a criança é um ser inteligente, portanto, precisa ser ajudada a significar as coisas desde cedo, podemos ver isso nos países mediterrâneos, Espanha, Itália. Nas orientações das Diretrizes Curriculares o que prevaleceu foi a segunda, mas no Brasil existem os dois grupos.” (OLIVEIRA)*

*“O curso de pedagogia era uma habilitação na pré-escola. Então agora, pensar em uma educação infantil que não dá aula, é mais fácil nas cidades aonde nasceu a educação infantil nesse novo jeito, que você tem até a própria monitora que não é formada pajem, o nome que se queira dar, quando não é formada, ela brinca com as crianças. Aquela formada era exatamente, a gente fala “não, mas não tem formação”, não tem formação do que? Aquele que tem diploma aprendeu a dar aula para bebê, não serve para nada, e aquela que não tem a tal da formação brinca pelo menos com a criança.” (FARIA)*

*“Percebo que a demora da inserção das creches 0 a 3 anos no sistema educacional foi um dificultador. Isso ainda é muito recente, tem prefeituras em que isso ainda está acontecendo de forma lenta e isso tem prejuízos. Uma coisa boa foi o Fundeb e a exigência de formação do professor, embora o que ainda vemos são muitos municípios sem professores sequer com nível médio magistério, ou sem escolarização nenhuma, e quando eu falo muitos, é muitos mesmo. O piso salarial do magistério, a busca por um modelo pedagógico, mas mesmo quem é formado em Pedagogia e magistério, percebe-se nele um despreparo. A formação na universidade precisa ser revista, esse professor não está preparado para lidar com atividades de formação dessa criança, apenas com o que é trabalhado nesses cursos. Também há um equívoco sobre formação integral, mesmo a escola que escolariza no modelo antigo, ou a escola mais carente ela também promove a formação integral, o problema é como ela faz isso, ela também educa, mas nesse modelo, assim temos que pensar em que crianças elas estão formando, pois também formam um tipo de cidadão. A pergunta é: quem estamos querendo formar?” (OLIVEIRA)*

*“Muitas pesquisas acontecem, a universidade avançou nessas discussões, mas há um descompasso com a prática, não dá para o professor continuar escolarizando num modelo antigo. Ele foi educado assim, a imagem de escola que ele tem é a escola que ele estudou e assim reproduz aquele modelo, eu brinco, que todos fazem a mesma coisa, do mesmo jeito, ao mesmo tempo, o tempo todo, no mesmo lugar, o que é um equívoco.” (OLIVEIRA)*

*“Percebo uma pedagogia escolarizante, voltada pras práticas escolares construídas no passado. As professoras tem uma ideia de escola antiga, a delas, poucas fizeram uma escola mais construtivista. Temos que habilitá-los a trabalhar com um novo modelo e não repetir a velha experiência. Os cursos de magistério/Pedagogia tem que ser revistos, além da necessidade de se ter um sistema de educação*

*continuada em serviço, tendo o coordenador pedagógico de cada unidade como formador.” (OLIVEIRA)*

*“O que a gente observa em vários lugares do Brasil as práticas são iguais, mesmo em escolas particulares tem um pouco mais de diferenciação, mas não são muito diferentes porque, porque as pessoas tem quase o mesmo nível de formação, então são todas formadas pelo fracassado curso de Pedagogia, que não forma ninguém, não forma pra nada, não forma nem pra creche, nem pra pré-escola, nem pro ensino fundamental, porque como eu vou ensinar crianças do ensino fundamental que agora são 9 anos, mas pelo menos nas série iniciais eu tenho lá 5 séries, como é que eu vou ensinar matemática, língua escrita, se eu só tenho no curso de Pedagogia um semestre pra discutir a Língua e um semestre pra discutir a Matemática. Os professores não tem formação tá e é isto que as pessoas não tão percebendo. Ontem eu falei com a responsável pelo MEC a Rita Coelho, “Rita não dá pra continuar com esse curso de pedagogia assim, né”, então eles lá, vão começar a se movimentar pra repensar a mudança do currículo de pedagogia que ele não atende nada, porque ele quer formar professor de creche, professor de pré-escola, professor de educação infantil, coordenador, diretor, o pesquisador, o que vai trabalhar com o adolescente, o que vai trabalhar com adultos, trabalhar no emprego, ele quer formar dez perfis diferentes e não forma nada, nada.” (KISHIMOTO)*

*“(…) eu diria como as ações pra resolver os problemas não dependem do governo federal, depende do município, quem cuida da pré-escola é o município, o município tá interessado em que, tá interessado em dinheiro pra tocar outras coisas, se é do ensino básico, ele tá muito mais preocupado com o fundamental e com o médio do que com a educação infantil, e com a educação infantil ele tá preocupado com 4 anos em diante, então toca fazer qualquer coisa pra botar as crianças em sala, bota fazer qualquer porcaria pra botar as crianças em sala, pra dizer que nós temos atendimento pra receber verba, então instituições com ambientes de baixa qualidade, não é, respeitar uma imposição que vem de cima sem pensar em infraestrutura e formação e nada, eu chamo de irresponsabilidade social dos nossos políticos de não saber lidar com essas questões de metas. E outra tendência é criar escolões pra educação infantil, como eu preciso ampliar de qualquer jeito, então crio prédios imensos divididos, divididos, como se as crianças fossem animaizinhos que você precisa ficar cercando e a criança não tem nem playground e quando tem playground é coletivo pra aquela confusão de crianças em que você não tem qualidade nenhuma, quando você pergunta aqui qual o panorama da construção e solidificação da Pedagogia da Infância no Brasil? Eu diria que ainda a gente não teria nem essa construção, eu diria que essa pedagogia da infância tá começando a ser discutida, mas com um monte de viés e uma discussão perpassa uma ideia que infância é esse período de 0 a 10, necessariamente eu tenho que montar um curso igualzinho pra 0 a 10, acontece que criança bebê que fica deitadinho, é diferente daquele que fica sentado é diferente daquele que anda e não é o mesmo curso que vai servir pra todos, então, eu sinto que está se criando, esta confusão de concepção de pedagogia da infância é que mantém esse curso de pedagogia totalmente inadequado, por exemplo, quando a Bernardete Gatti num estudo que ela fez ela foi analisar 70 e tantos cursos de pedagogia o que ela viu só predominância de disciplinas teóricas, não tem nada de currículo específico para criança pequena nem disciplinas específicas para educação infantil, então a*



*pesquisa já mostrou isso. Então, eu diria a pesquisa já mostrou isso, o que sustenta esse curso de pedagogia é a concepção inadequada de pedagogia da infância, pedagogia da infância tem que ser um curso preparatório de 0 a 10 igual pra todo mundo?” (KISHIMOTO)*

Neste percurso, podemos elencar alguns ganhos políticos que são apontados em:

*“(...) Eu considero que dos anos 90 pra cá a gente tem um tripé, primeiro a gente vai ter uma legislação, a partir da Convenção dos Direitos das Crianças, do ECA, da nossa Constituição, a gente vai ter uma legislação muito positiva,(...)”. (NASCIMENTO)*

*“(...) Agora se hoje é assim, e nós já estamos muito melhores, eu acho... hoje a gente tem uma legislação, a gente tem as políticas mais consolidadas nos municípios, mas ainda convivemos com essa situação, imagina antes...” (VIEIRA)*

*“(...) foi criada a COEDI, então isso é a grande importância desse anos 90 que você fez esse mapa, foi justamente a criação da Coordenadoria da Educação Infantil dentro do MEC. Não existia, e aí ela passa a existir. Somente agora no governo Lula é que ela vai ter autonomia e vai ter dinheiro que nem todas as outras. Mas ela é criada e é feito um material maravilhoso e aí não dá para separar pesquisador, de militante, de esquerda, que fez os quadros vivos das carinhas (...). Eles são muito importantes e aí quando estava sendo feito o último caderno, que justamente me pediram para eu fazer um artigo sobre espaço físico, eu estava vindo da minha bolsa de doutorado sanduíche na Itália e lá eles discutem muito que o espaço define a pedagogia e a pedagogia se dá no espaço, então a Maria Malta me pediu para escrever sobre, então tem artigo justamente da Regina de Assis, da Zilma, da Maria, da Fúlvia, eu, uma menina da saúde, que não era muito conhecida de todo mundo mas já de alguns e aí é feito esse caderno, ia ser um caderno das carinhas de capinha vermelha. E aí menina, aí não deu tempo de ficar pronto, aí vai Fernando Henrique ganhar e a pessoa que foi para a COEDI foi brigada com a gente, virou de lado, não continuava mais pensando como nós, pegou o livro das carinhas, mudou a capa e publicou. E não distribuiu, não distribuiu. E ele ficou sumido, ninguém sabe onde estava e quando o governo Lula assumiu e fomos atrás, e aí eles não autorizaram porque como eles puseram a capa do PSDB, eles não deixaram pegar, que na verdade eles roubaram da gente porque era do governo do Itamar que estava sendo feito.(...) Então qual que é a importância desse trabalho das carinhas? Porque ele vai documentando a educação infantil, são os primeiros documentos que o MEC tem de educação infantil, nunca teve nada. Quando tinha alguma coisa era de pré mas não era... uma coisa assim discutida com as pesquisas, nada. A COEDI nasce no tripé universidade, prefeituras e ONGs, então é tudo com base nas pesquisas e tudo mais, e esse caderno então que está sumido aí, que saiu esse outro livrinho... eu escrevi sobre espaço físico então eu escrevi aí e tem essa minha contribuição que foi o marco, hoje muita gente pesquisa o espaço físico e inclusive o documento da educação infantil do atual governo, já no 2º governo Lula, já tem documento sobre a organização do espaço físico na educação infantil que não é igual à escola. Então eu vou falar que nem o Lula “é a primeira vez na história...”*

*mas é a primeira vez na história que está escrito que não é para copiar o modelo da escola na educação infantil.” (FARIA)*

*“(...) eu vou falar igual um colega meu falava e era muito engraçado. E ele dizia assim: mas é sempre todo um processo. Tudo uma construção mesmo. Quer dizer, nos anos 80 você não tinha nem uma legislação, você não tinha praticamente nada, você não tinha um parâmetro. Fazia-se... o próprio discurso da LBA, eu lembro que eu fiz uma entrevista para a minha dissertação... era assim ‘faz com o que der’.” (VIEIRA)*

*“(...) trabalhar com a criança não é algo, não é uma coisa qualquer, não é qualquer pessoa que pode fazer, exige um conhecimento. Então isso também é uma nova visão. Você precisa de uma formação, existem saberes, conhecimentos que precisam estar acessíveis e que duram alguns anos e que se você só tem acesso num determinado locus de formação para poder trabalhar com essas crianças e só, novas concepções de, por exemplo, que essa formação ela não é uma formação só em nível médio mas exige uma formação superior, mais complexa, dada importância à noção de que se reconhece que as crianças são uma realidade complexa... ensinar as crianças, educá-las...cuidar delas nesses contextos para que elas tenham condições de vida agradáveis precisam de formação. Eu acho isso uma concepção muito importante nova também mesmo que ela, como a gente sabe que ela tem impacto na elaboração de políticas, que teve muito impacto na elaboração da legislação, essas novas concepções de... por exemplo, de ver que a criança... ela tem direito a uma educação que lhe proteja e que incentive seu desenvolvimento nas mais diferentes dimensões, não só numa dimensão cognitiva, ela vai na escola só aprender bê-á-bá, mas ela vai aprender também a falar, a ter autonomia, a desenvolver sua identidade, isso tudo é valorizado uma nova visão de que a criança tem isso, ela tem... Eu vejo nisso uma grande mudança e isso vai refletir também na legislação e vice-versa, parece que tem um movimento de, como diz um outro autor, de circulação contínua. A realidade, as práticas e a legislação. Na medida em que você coloca lá que a educação infantil é um direito da criança e a criança é sujeito, isso dialoga com os atores, com as práticas, sem dúvida. Há o, (começa ) a dizer “o que é que é isso, que sujeita, como é que é isso, ah eu acho isso, não não devia ser aquilo”. Enfim, isso tudo forma um certo fermento social digamos assim, para a mudança.” (VIEIRA)*

Há uma trajetória que consolida a identidade do campo da Educação Infantil, evidenciado quando expõem:

*“Na verdade eu diria que é a construção da identidade da Educação Infantil a partir da década de 90. A partir da Constituição de 88, da briga pela LDB, vai ser de um jeito, vai ser de outro, até que em 96 saiu essa LDB que está aí posta a 9394 e assim os anos 90 eu diria que foram, dos anos 90 pra cá, a gente tem, eu digo a gente porque eu faço parte desse grupo que trabalha com Educação Infantil desde essa época em diferentes lugares e posições, mas eu diria, esses últimos 20 anos, quase 25, esse tempo foi de construção de identidade de Educação Infantil. Então a gente definiu o que é uma proposta pedagógica pra Educação Infantil, qual a proposta política pra Educação Infantil, afinal de contas quais são as práticas*

*pedagógicas que existem, quais são as concepções de infância que estão permeando os trabalhos em diferentes instâncias, enfim como é que se consolida algumas questões que vem da ordem da pesquisa e das práticas internacionais. Eu considero que dos anos 90 pra cá a gente tem um tripé, primeiro a gente vai ter uma legislação, a partir da Convenção dos Direitos das Crianças, do ECA, da nossa Constituição, a gente vai ter uma legislação muito positiva, embora haja quem discuta a Convenção e eu não vou entrar nesse detalhe porque vê uma criança universal, mas enfim estabelece os direitos das crianças, ponto. Você tem a legislação que é um vértice desse tripé, o outro vértice são as experiências lá da Itália, da Reggio Emilia, que começam a ser divulgadas, propagadas, vem impregnada da ideia da criança rica, rica malaguziana, e não endinheirada, mas aquela criança competente, capaz, criativa, inventiva. E o terceiro pé desse tripé é exatamente os estudos da sociologia da infância, todos esses três vértices ou esses três pés desse tripé, eles vão começar a ser propagados, divulgados e aprofundados a partir dos anos 90, na verdade eles são anteriores a isso, mas nos anos 90 nós vamos começar a ouvir falar de uma coisa aqui, outra ali, as pessoas vão procurar um pouco mais determinadas questões. E nos anos 2000, do ponto de vista da Coordenação da Educação Infantil do MEC vamos ter a publicação de documentos que já vão incorporar esses três pontos, é muito interessante se você pegar a política de 2006, você vai verificar, você encontra um pouco da Convenção, desse movimento Internacional de Direitos da criança, você vai ver que tem a criança competente, capaz do Malaguzzi, tem a criança ator social da Sociologia da Infância, esse novo paradigma, então a partir dessas três questões, não necessariamente dessas três juntas, mas do advento do surgimento do interesse pelas três questões que começa-se a discutir qual a concepção de infância, a concepção de Educação Infantil, a prática pedagógica, porque que se brinca com criança porque não se brinca, que há diferentes tipos de brincadeira, enfim, que há diferentes tipos de formação, há diferentes linhas pedagógicas interessadas na Educação Infantil.”*  
(NASCIMENTO)

*“(...) Eu acho que a gente tinha que ter mais intercâmbio sabe, do conhecimento, acho que a gente já tem instâncias estabelecidas pra esse intercâmbio, mas a gente tem pouco intercâmbio, a gente tem, por exemplo, o GRUPESCI, grupo de pesquisa sobre infância, acho que é um locus interessantíssimo, mais interessante que o GT7 da ANPEd, por exemplo, o GT7 da ANPEd exige que seja pesquisa de ordem de mestrado, doutorado, ou pesquisa institucional, uma coisa mais formalizada, então, você só tem 14 trabalhos que são apresentados, é um lugar interessante, mas é mais restrito, no GRUPESCI as pessoas vão contar o que tem feito de estudos sobre infância e esse GRUPESCI o formato estava ruim, mas o anterior a gente podia acompanhar mais o que diferentes grupos tem feito e trocar um pouco essa informação, acho que esse tipo de encontro é interessante, a gente vê esses encontros serem favorecidos, acho que uma outra possibilidade, tinha que ter uma interlocução mais eficiente, o Brasil é muito grande, São Paulo é muito grande, é tudo muito grande, a gente tem uma dificuldade muito grande também dessa interlocução, a gente precisava ter um pouco mais, tem os fóruns que trazem um pouco da discussão, não só, o fórum paulista, tem trazido uma discussão, tem trazido nomes, foi o jeito que a gente achou, eu fazia parte da gestão, a gente achou de trazer mais gente, trazer um nome mais conhecido de pesquisa e depois fazer assembleia, é uma maneira de divulgar um pouco o conhecimento, trocar um pouco, falta muita troca, tem produção de conhecimento, acho que tem, acho que tem*

*grupos que tem trabalhado de maneira exaustiva com as redes, mas acho que esse pessoal fica muito circunscrito ao seu próprio grupo acho que faltam espaços, acho que já existem espaços já postos pra isso, mas acho que talvez fosse interessante nós termos mais espaços pra essa troca tanto do ponto de vista da escrita, da troca dos livros, cadernos, registros, documentação, tudo isso que eu acho que faz falta, do ponto de vista da troca física mesmo, eu sei quem é você, você sabe quem eu sou, eu faço trabalho em tal lugar, você faz em tal, eu sinto falta disso. Eu queria dizer que a Ana Lúcia Goulart de Faria fez uma proposta pra Rita Coelho lá do MEC, se continuar lá no MEC, lá na COEDI que é o MEC, propor uma pesquisa e apresentação de trabalhos exitosos de trabalhos de qualidade na Educação Infantil, me parece que a Rita aceitou, a Ana falou isso publicamente, a Rita não falou, não falou publicamente, mas eu acho que é uma ideia da gente conhecer, por exemplo, na Prefeitura de São Paulo o que está acontecendo.” (NASCIMENTO)*

*“No Brasil ainda não temos uma identidade própria para a Educação Infantil, muitas práticas ainda são de escolarização ou de um mesmo modelo espontaneísta que prevalece. Precisamos ainda construir um modelo brasileiro, com características nossas.” (OLIVEIRA)*

*“É, eu acho que você mesma colocou aqui que é um campo em construção, numa outra pergunta você colocou que é um campo em construção e como um campo em construção tem coisas que estão mais avançadas, tem coisas que estão menos avançadas, tem coisas que têm que ser mais trabalhadas e algumas coisas são mais difíceis... mas, eu já falei até numa outra pergunta aí, eu sou otimista, eu acho que a gente está caminhando, está caminhando. Sempre mais devagar do que a gente gostaria...” (CAMPOS)*

*“Na minha época era uma psicologia muito behaviorista, que a gente estudava, e isso também era para analisar o desenvolvimento da criança. Então você tinha uma coisa muito firme, as etapas do desenvolvimento, eu tinha pavor disso, nunca estudei isso. Não sei, eu tinha uma intuição que, não que estudar desenvolvimento da criança não seja importante, não é isso. Hoje inclusive você tem outras teorias, não tem mais essa visão behaviorista, das etapas... Então se o menino não fez aquela etapa, ele não é normal, ele... enfim, não seguiu aquele caminho. Então na verdade o incômodo que eu senti e depois eu vejo assim que é um incômodo de que na verdade a gente não via a criança, você via o desenvolvimento da criança. Você não via ali, você não conversava com a criança, não via ela, não via os desejos dela, o que ela tinha a dizer. Você analisava a criança do ponto de vista se ela senta, se ela fala... o que ela fala, como ela... isso não interessava muito, se ela tem o que dizer e eu acho que novos estudos aí da, surgiu um campo novo de novos estudos da infância, e isso mais nos anos 90 também, então isso faz uma diferença... de uma sociologia da infância, de uma outra psicologia...uma psicologia mais interacionista, com base cultural, com base antropológica, na antropologia. Então a gente tem antropologia da infância, demografia da infância, sociologia da infância, antropologia da infância e pedagogia da infância. Isso é diferente, isso é uma construção teórica diferente que tem uma base política também, que é a base da afirmação da criança como sujeito, como sujeito a ser estudado na sua dimensão de pessoa, na sua dimensão humana, não na sua dimensão de objeto de desenvolvimento, de objeto de pesquisa, de olhar do antropólogo, enfim. Isso faz uma mudança muito grande de paradigma, também. Então a construção tem a ver*

*com o surgimento desse novo campo de estudos sobre a infância que o pessoal já analisou, já até levei lá de uma história da infância, que vem lá da França com o Ariès e tal que fura esse novo lugar aí da criança também como objeto de estudos, mas como objeto de estudos como sujeito que faz a diferença na nossa sociedade. Então isso contribui, isso é a base também do que se chama de legitimação do campo de estudos referentes à infância no Brasil. Isso não aconteceu só na pedagogia, aconteceu em outras áreas também da psicologia, da sociologia, não só da pedagogia.” (VIEIRA)*

O tempo social mostra questões complexas para a Infância:

*“Olha, eu sinceramente acho que a gente não pode captar isso de uma forma pedagógica só porque é a construção de uma nova pedagogia da infância tem a ver com a construção de uma nova infância e de novas instituições para a infância e num contexto também muito, ao mesmo tempo muito adverso para a infância, para as crianças...” (VIEIRA)*

*“É claro que tem um pedaço que nos cabe que é: como as crianças passam hoje a maior parte do tempo nessas instituições, eu acho que é nosso compromisso, é ver quase como um compromisso político, vira uma questão política de como tratar essa criança dentro dessas instituições. E eu particularmente, você vai me perdoar, fico perguntando se só uma pedagogia resolve, porque... até então não resolveu muito não, não tem resolvido não. Eu sou bem crítica... é... e aí eu fico pensando e é isso que eu falo, é só uma pedagogia da infância? É claro que... se a gente entende todo o que está querendo dizer com pedagogia da infância, com uma nova relação adulto-criança, com as condições, com a valorização da brincadeira, com as culturas infantis, enfim... mas isso tudo é também muito complexo e não é de fácil acesso... Outro dia dando aula fui falar sobre as condições de trabalho, sobre trabalho dos adultos na educação infantil e aí assim que a conversa descambou fui substituir um professor numa sala lá no nosso curso de pedagogia. Aí eu sei que eu... deu brecha para elas dizerem o que que se passa lá e aí começaram a falar que as crianças hoje estão muito encapetadas, que tem uma... que as crianças não obedecem mais. Que é muito difícil, que já é a dificuldade de quem trabalha no ensino médio com os jovens já coloca muito, também das tecnologias e etc.. Você manter uma classe, se trabalhar produtivamente o tempo todo não é fácil e aí ela perguntou lá, e “olha professora, eu uso aquela cadeirinha do pensar”, de colocar o menino de castigo na sala de aula. Eu só sei que a gente discutiu muito, eu não falei que era para usar nem que não era para usar, quer dizer, a única coisa que eu falei para “não vai bater nos meninos”. Porque é isso, como é que é isso, tem que perguntar, tem que discutir. Eu acho que tinha que discutir isso melhor na escola, você sentar e ver que resultado isso dá, se esse negócio não discrimina a criança, se ela não fica triste, enfim, como é que isso acontece, se isso está resolvendo, ou se fica... porque do jeito que ela estava falando todo mundo tinha que ir pra cadeira do pensar, então tinha alguma coisa. Então são essas coisas que na prática, na hora do vamos ver, a gente não está lá para ver. O que está acontecendo e aí não tem pedagogia da infância que sustenta...” (VIEIRA)*

As Políticas Públicas aparecem em várias colocações:

*“Então o problema é, expandiu, expandiu diferenciando creche e pré-escola, de zero a três, quatro e cinco... expandiu de um modo geral com qualidade não muito boa e o temor agora, é que essa expansão, por conta da obrigatoriedade, separe mais ainda a creche da pré-escola e diminua a jornada em tempo integral para creche e especialmente para pré-escola (que a gente atende) no momento. Então essas são as tendências. Quais foram as principais tendências legais? As principais tendências legais foram a antecipação do início do ensino fundamental para os seis anos, foi a obrigatoriedade da PEC 59/09 e que agora foi até formalizada na LDB e que tem até 2016 para ser implementada. Do ponto de vista da tendência, a manutenção de uma separação entre creche e pré-escola, sendo que a pré-escola é mais prestigiada, etc., está mais integrada no sistema e a creche não. E por vários indicadores. Bom, e essa formalização crescente, ampliou, ampliou a produção de conhecimento, você tem universidades que tem formação específica em educação infantil, você já tem algumas professoras titulares em educação infantil, bastante produção de conhecimento.” (ROSEMBERG)*

*“Mas também tem pouca mobilização política, muito pouca mobilização política. Os atores sociais estão muito pouco mobilizados, há um desconhecimento muito grande. Se você pensar... o que eu acabei de falar, movimento social praticamente zero... praticamente zero. A questão da criança pequena não entrou na malha de preocupações da sociedade brasileira. Nem a criança pequena e nem a sua educação. Esta é para mim a grande questão. Não é uma questão política, não é importante politicamente, não é considerado importante. Ninguém vota pensando o que o vereador. Só fala um pouquinho na época, só fala um pouco assim a quantas vagas em creche, e a creche é uma instituição cuja visão pública é uma instituição em crise. Pouca gente vê os avanços que teve. Mudança de concepção interna... por mais que a gente acha que ainda não avançou o que devia, mas hoje você tem uma perspectiva, você tem (fórum) em quase todos os lugares, você não tem mais aquilo que meu olhos viram nos anos 80, nos anos 70... criança compartilhando o mesmo talher, o mesmo prato, sabe? Tem uma mudança de qualidade, tem sim, tem um avanço, tem sim, mas ainda não é uma questão nacional. A criança pequena não é, não constitui uma questão nacional, como constituiu já a questão do menino de rua, como está constituindo agora a questão da violência entre os jovens, como já constituiu uma questão nacional a gravidez entre adolescentes, como já foi a constituição infanto-juvenil, e tudo tratando de uma população muito reduzida, agora, as crianças pequenas? Até seis anos, ou até cinco anos que constituem uma parte importante da população... é entre eles que você vai encontrar um percentual mais alto de pobres, isso a gente sabe disso... a posição do Brasil no cenário internacional a respeito da esperança de vida é melhor do que a respeito da mortalidade infantil, mostrando então que a gente tem outras prioridades, a criança pequena não é prioridade nacional. E daí de repente, se feito um soluço, se mobiliza, e geralmente vem uma mobilização de tipo assistencialista. “Precisamos salvar a criança brasileira!”. Como? Ensinando o pai e a mãe. Como? Veja o monte de cartilha que anda saindo por aí. Então é isso que eu vejo. De curto prazo tem que ficar muito atento, mas muito atento à implementação do que foi a Emenda Constitucional de 59, ou seja, a obrigatoriedade e frequência. Está todo mundo*

entendendo errado. Não é obrigatoriedade do Estado ofertar, é obrigatoriedade da família colocar.” (ROSEMBERG)

“(…) Porque quando você pensa na Constituição de 88, ela colocou a educação infantil dentro da educação básica colocou de 0 a 6, hoje o que quê nós temos, 88 começo de 90, nós tínhamos 0 a 6 na educação infantil dentro do sistema, hoje o que que nós temos aquela PEC 59 que botou 14 anos de obrigatoriedade, pegou de 4 em diante e jogou a creche fora, nós já não tínhamos 8 anos de ensino fundamental descente, botou pra 9, agora botou pra obrigatoriedade 14, então é uma maluquice do nosso sistema, não é, de irresponsabilidade política, que querem deixar uma marca, porque isso foi gente que quer deixar uma marca, eu fui responsável por ampliar o ensino pra 9 anos, eu fui responsável por botar 14 anos, ora, quais são os países do mundo que tem 14 anos de obrigatoriedade, a Noruega, que quando você olha tá em primeiro no ranking do IDEB que é o índice que vê a qualidade de vida e da educação, Japão, que tá eu acho que em 8º lugar a obrigatoriedade é 9 anos, França 9 anos, Inglaterra 12 anos, o Brasil que tá no número 71 do ranking tá propondo 14, o Chile que tá em 32 no ranking mundial tá com 12, então olha a aberração aí, e irresponsabilidade, eu chamo isso de megalomania, irresponsabilidade, falta de responsabilidade social, não é, definir metas que sabe que não vai cumprir, não cumpre porque não é possível, então o que começa a acontecer, começa a acontecer que pra dar conta do recado eu crio salas em qualquer lugar, qualquer condição, eu estou terceirizando a educação infantil porque eu preciso ampliar, se faz de qualquer jeito no Brasil. (...)” (KISHIMOTO)

“(…) Depois da constituição se tem pela primeira vez no MEC uma proposta mesmo de política para a educação infantil integrada no sistema educacional e se você for pegar a proposta de educação infantil da COEDI logo depois da Constituição, aqueles livros das carinhas, o chamado livro das carinhas, ele tem uma proposta que foi se implementando pouco a pouco. Praticamente em tudo o que ele previu ali, tudo o que ele planejou foi acontecendo, e uma das coisas importantes foi a inclusão da criança de zero a cinco anos no sistema nacional de estatística. Então, até 1995, a criança de zero a cinco anos, a educação da criança de zero a cinco anos não era integrada nas estatísticas do IBGE. Então foi a partir de 95 que se integrou, o Censo de 2000 foi o primeiro a ter mas o PNAD já tinha, e 2010, o Censo de 2010 também já tinha a questão se frequenta a creche ou escola, é assim que o IBGE pergunta. E você teve outras recomendações que foram importantes. Outro fato importantíssimo foi a integração, várias outras, subsídios para o reconhecimento de creche... Quer dizer, tem um monte de ações que foram sendo feitas e você chega no final da primeira década de 2000 com propostas inclusive para a qualidade, que é o último tema que entra, não é isso? Diretrizes para a qualidade da educação infantil. Então, foram crescendo da formalização, institucionalização, regulamentação.” (ROSEMBERG)

“Na medida em que você diz “a partir dos quatro anos vai ter um núcleo curricular”, uma série de questões que são colocadas agora para os quatro anos e que na realidade introduz uma diferenciação em relação à creche e à pré-escola que não existia na concepção... juristas até falam isso, eles falam “na letra da lei fala o espírito da lei”. Uma coisa é a letra da lei outra coisa é o espírito da lei. Qual é a intenção em se colocar, formulá-lo daquela maneira? A intenção foi essa, foi que

*tivesse um critério universal, que fosse um direito de todas as crianças, que não houvesse uma focalização na definição legal. Pode haver uma focalização na política, isso pode, sempre pode. Sempre, de qualquer maneira que você pensar, pode sempre haver a focalização na política. Por exemplo, agora está havendo uma focalização na política de tempo integral. As escolas que estão passando pelo tempo integral são preferencialmente aquelas que atendem população que tem mais necessidade disso, etc. É uma focalização na política, mas não na definição legal. Bom, a partir daí eu acho que houve todo um movimento para se colocar essas normas na realidade, para se colocar em prática isso que estava definido na lei e foi um esforço, digamos, com várias idas e vindas, vários movimentos de afrouxar de um lado de definir melhor de outro. Aí tem toda uma história muito complexa, tem muitos atores, muitos protagonistas. Naquela época, na década de 90 eram determinados protagonistas, hoje são completamente diferentes. Hoje nós temos protagonistas novos, com uma força enorme, que não existiu na década de 90. Protagonistas que estão pautando a política educacional e que na década de 90 não estavam nem aí com a política educacional... o caso dessas grandes fundações empresariais e fundações de bancos e grupos mais ligados à empresários, etc. (...)” (CAMPOS)*

*“Uma segmentação da creche já vem ocorrendo inclusive com profissionais diferenciados, carreiras diferenciadas, que pagam menos, que é mais desvalorizada... isso tem ocorrido muito em vários municípios brasileiros. Aqui mesmo se criou o cargo de educador infantil para trabalhar com criança de zero a três anos e de quatro a cinco também porque se criaram as instituições específicas municipais de educação infantil, o que é uma novidade. A gente tem programas hoje do Ministério da Educação que é o pró-infância, de construção... e também é uma atuação muito nova do ministério da educação nessa área que é construir, financiar a construção, dar um modelo de construção. E isso aí, de certa forma, é uma forma de difundir o modelo mesmo de educação infantil inclusive do ponto de vista da arquitetura...” (VIEIRA)*

Uma palavra recorrente e questionada é a qualidade na Educação Infantil:

*“Eu acho que a perspectiva de uma pedagogia da infância ela não pode estar desvinculada de pensar uma qualidade de vida da infância hoje nesse mundo, sabe? É claro que tem um pedaço que nos cabe que é: como as crianças passam hoje a maior parte do tempo nessas instituições, eu acho que é nosso compromisso, é ver quase como um compromisso político, vira uma questão política de como tratar essa criança dentro dessas instituições. E eu particularmente, você vai me perdoar, fico perguntando se só uma pedagogia resolve, por que... até então não resolveu muito não, não tem resolvido não. Eu sou bem crítica... e aí eu fico pensando e é isso que eu falo, é só uma pedagogia da infância? É claro que... se a gente entende todo o que está querendo dizer com pedagogia da infância, com uma nova relação adulto-criança, com as condições, com a valorização da brincadeira, com as culturas infantis, enfim... mas isso tudo é também muito complexo e não é de fácil acesso...” (VIEIRA)*

*“(...) Do ponto de vista da qualidade, os indicadores que se tem deixam muito a desejar. Do ponto de vista dos indicadores se tem acho que três ou quatro características principais. Primeiro a expansão ela foi se dando muito gradativamente principalmente para quatro, cinco e seis anos. Então hoje se tem*



*mais de 80% de taxa de frequência à pré-escola, quatro a cinco anos, e o zero a três você tem entorno de um pouco mais de 20%. Então se tem uma defasagem enorme, enorme do ponto de vista etário. (...)” (ROSEMBERG)*

*“Quando fala o que falta para que seja verdadeiramente um espaço de formação integral da educação, você tá falando em conquistas, desafios e dificuldades, bom eu diria, houve conquista na ampliação da formação pedagógica geral das professoras e não em uma formação específica pra preparar pra serem professores de creche e pré-escola, elas ampliaram uma cultura geral pedagógica superficial, quer dizer ampliou a certificação dessas professoras, não as preparou pra trabalhar de fato em creche e pré-escola porque quando a gente mede por instrumentos a qualidade das creches ela continua a mesma. (...)” (KISHIMOTO)*

*“(...) na Fundação Carlos Chagas nós tivemos um seminário pra discutir a avaliação na educação infantil com a presença de vários internacionais dos Estados Unidos, da Inglaterra e de outros países e o que eles nos mostraram, que se você não tiver a educação infantil de qualidade não tem impacto nenhum, então o que estamos fazendo não tem impacto nenhum porque quando a instituição tem qualidade, quando se acompanha até a adolescência o valor investido parece que se ganha pra cada dólar investido sete a oito dólares a mais, porque o impacto de uma boa educação, principalmente no início, é tão grande que faz com que a gente economize recursos de alunos que não repetem, não deixam a escola, e todo esse processo que você vai perdendo no meio do caminho, estudos longitudinais tem mostrado isso, é por isso que os outros países quando começaram a ver isso, começaram a investir na qualidade. Não adianta atender a demanda, demanda não é suficiente pra ter impacto, e o Brasil acha que atender demanda de qualquer jeito é suficiente, vai ampliando, ampliando, ampliando e tá morrendo na praia, a gente não muda o IDH, nós continuamos lá embaixo, há décadas lá embaixo, em vez de melhorar nós pioramos, porque por conta disso, enquanto China, Coréia, quando fazem investimento em educação, é um investimento maciço, visando a qualidade, aqui não, se faz programas megalomaniacos e não tem a base, estrutura, estrutura com qualidade esse é o grande problema.(...)” (KISHIMOTO)*

O discurso apresenta tanto as influências nacionais como as influências estrangeiras, o que também demonstra uma inovação na Educação Infantil:

*“Tem muita, muita dissertação, tese... eu acho que, você falou do estado da arte das pesquisas assim... muita coisa sobre formação, muito estudo de caso, muitas falam de estudo de caso, mesmo porque os estudos são (menores), é muito difícil se fazer pesquisas abrangentes e tal num mestrado ou mesmo num doutorado. Mas a gente vê que tem um crescimento muito grande de pesquisas que falam das crianças, culturas infantis, que observam, que usam metodologias etnográficas... tem crescido muito isso no Brasil também.” (VIEIRA)*

*“Eu falo da Psicologia, e temos um grande número de pesquisas com crianças pequenas, as bem pequenas, os bebês. Muitas teses, dissertações, monografias de especialização inovadoras cresceram muito nos últimos anos. Quanto à pedagogia da Infância, eu diria que podemos dividir em dois blocos, a primeira infância e a*

*segunda infância; a primeira dos 0 aos 3 anos e a segunda dos 4 aos 8 anos, parece que a criança entrou no ensino fundamental deixou de ser criança. E como fica as crianças de 6 anos agora no Ensino Fundamental. Temos que mudar as concepções, trabalhar com os atuais professores, para que o discurso não seja um e a prática outra. Eu estou mergulhada até o pescoço na Educação Infantil, eu poderia ter ficado na universidade, mas o que eu quero é estar perto, é ver e estar do outro lado onde às coisas acontecem. Percebo uma pedagogia escolarizante, voltada pras práticas escolares construídas no passado.” (OLIVEIRA)*

*“O movimento feminista também ele se alastra em vários setores da sociedade, até os pesquisadores do movimento operário que costumava pesquisar as mulheres, (...), pessoas importantes que não pesquisaram, você tinha até aquele livro “A classe operária tem dois sexos”, da Elizabeth Lobo, que também professora da UNICAMP, mas que morreu, foi assassinada lá no nordeste. Mas eram poucas as pessoas do movimento operário que estudavam a mulheres, agora hoje então são vários no campo, e também as pessoas achavam esquisito, como hoje você está vendo o pessoal achar esquisito a sociologia da infância, eu inclusive uso o seguinte argumento: o dia em que os sociólogos pesquisarem as crianças pequenas eu não preciso na pedagogia, o problema é que os sociólogos não estudam as crianças pequenas, eles estudam até, alguns estudam até criança, ‘O Massacre dos Inocentes’, José de Souza Martins. Tem até um outro sociólogo, só que o Florestan Fernandes, quando estudou as crianças pequenas brincando, em 1946, ele criou o conceito de cultura infantil e a gente trabalha com esse conceito e os sociólogos não fazem isso e eles até pegam no meu pé, eu era amiga do Florestan, então aquela coisa, Florestan disse que não tem sociologia disso, sociologia daquilo, eu falei ‘lógico, porque ele pesquisou negro, ele pesquisou criança, ele pesquisou índio’. Vocês precisam chamar de sociologia do trabalho, porque eu não posso chamar de sociologia da infância? Então quero ver, o que mais... Essa luta é uma luta que vai continuar sempre... o curso de pedagogia, hoje tem que ter especialização que o MEC paga nas federais, as prefeituras estão fazendo também formação. Então tem uma série de coisas que estão melhorando na formação, tem uma série de coisas, assuntos que começam a ser pesquisados, e aí tem esse retrocesso da política, então seja a obrigatoriedade. Primeiro quando as crianças de seis anos passaram para a primeira série foi uma coisa anti-constitucional, eu era do grupo que queria que se tivesse um plebiscito, fazer os pais e as mães dizerem se eles queriam que fosse para a primeira série ou não.” (FARIA)*

*“Então tem várias coisas que permeiam todas as políticas de Estado, não são só as políticas educacionais, e essa visão a Lenira trouxe. Talvez não tenha conseguido traduzir tanta coisa, que eu sei que era muito mais difícil conseguir convencer uma editora traduzir um livro sueco sabe? Ou dinamarquês, mas o fato é que ela promoveu vindas desses professores para cá, promoveu intercâmbio e trouxe todo um aí, e é uma pessoa que sempre teve uma presença importante na discussão sobre a educação infantil. Tem também uma influência, que é uma influência já mais antiga que vem da escola ativa, do Dewey e etc., que os educadores durante certo tempo ficaram bombardeando, chamando de escola inovismo, como se fosse uma coisa horrível, e não era uma coisa horrível, era já na década de 30, 20, você pensar na criança na escola, ele não estava pensando em educação infantil, estava pensando na escola. Ninguém pensava na criança e aí isso aqui foi traduzido de repente como sendo uma linha, uma ortodoxia-marxista que começou a ver essa*

linha como reacionária. Nunca achei que fosse reacionária. Pelo menos eu acho que se você for perguntar para as crianças elas também vão achar que não. Mas isso foi retomado. Por exemplo, a Tizuko uma pessoa que quer retomar isso, o Dewey, a Mônica Pinazza. E também há algumas correntes pedagógicas americanas que inclusive foram trazidas inclusive por nós aqui da Fundação Carlos Chagas num projeto que nós tivemos aí já nos anos 80, se não me engano, posso estar errada, e nos anos 90, eu a Fúlvia tínhamos um projeto grande em que a gente traduzia um monte de material audiovisual, montamos uma videoteca, produzimos material, traduzimos um monte de material de produção americana, como é o caso da Fundação High School, que tem uma produção muito interessante, e também o caso da Associação Nacional de Educação da Criança Pequena, NAEYC, com essa sigla, National Association for the Education of Young Children. Essa associação é uma associação norte-americana da sociedade civil, integradas por pessoas importantes, já é bem antiga e super atuante. Então eles tem elaborado uma série de materiais de treinamento de professores, de credenciamento de instituições, material curricular, material tanto de currículo para as crianças como de currículo para a formação para professores, e é um material muito bom. E eles criaram um conceito que em inglês é esse conceito aqui que o pessoal cita que é... a gente, como a gente traduziu "Práticas Adequadas", acho que traduzimos assim, "Práticas Adequadas ao Desenvolvimento". A sigla em inglês é DAP, Developmentally Appropriate Practice. E aí tem um monte de material nessa linha e são muito interessantes. Eles têm bem uma, tanto o High School, como o NAEYC eles têm uma base bem piagetiana, que é bem o teórico de fundo deles e também um pouquinho de psicanálise muito de leve, mas tem um pouquinho ali, assim um preocupação com a parte emocional tudo. E então é interessante isso porque eles traduzem isso em documentos, em manuais, eles são bastante práticos e que são muito bons. E é uma pena que aqui no Brasil existe uma certa prevenção com o que vem dos Estados Unidos porque não necessariamente tudo o que vem de lá é ruim." (CAMPOS)

"(...) vêm coisas, inclusive toda essa produção sobre a sociologia da infância ela começou a vir de fora, da França, dos Estados Unidos, William Corsaro americano, de Portugal, os pesquisadores vinham para cá, os nossos iam para lá, enfim. Acho que... eu pessoalmente acho muito importante, tem gente que não acha tão importante, eu acho importante, inclusive eu acho que a gente deveria pensar no Brasil, também que o Brasil também é um país enorme, a gente devia promover intercâmbio aqui entre nós. Tem muito pouco." (CAMPOS)

"(...) nos países da Europa e nos demais países que estão naquela organização da OCDE que é a organização dos países desenvolvidos economicamente e aí tem também os Estados Unidos, a Austrália, o Canadá, até o México também está nesse grupo, e a Nova Zelândia... acho que são esses, o Japão e basicamente os países da Europa. Então, esses países eles têm feito, eles têm tomado várias iniciativas em relação à educação da criança pequena e é interessante porque não é uma iniciativa exclusivamente do campo educacional, muitas vezes nem é do campo educacional. Essa é uma iniciativa que parte de uma questão mais geral que é a questão da participação da mulher na sociedade, e não é simplesmente uma participação da mulher no mercado de trabalho, porque aqui no Brasil todo mundo traduz participação na mulher por participação no mercado de trabalho, não, não é. É também, mas não é exclusivamente. A participação da mulher na sociedade de uma

forma ampla... na educação, nos movimentos, na área de cidadania, enquanto consumidora, enquanto usuária dos serviços de arte, de lazer, de etc., enquanto tudo. Não é só na questão de mercado de trabalho. Na política... Então, esses países estão todos interessados nisso, então eles criam comissões que são interdisciplinares e aí vai o pessoal de educação, vai o pessoal de saúde, vai o pessoal de trabalho, de direito, de tudo e de economia, e etc. e formam grupos de estudo, elaboram diagnósticos, chama especialistas, fazem documentos e isso tudo é muito interessante porque é feito assim em alto nível. E a gente quando vai ler esses documentos, são muito importantes porque eles discutem questões que são comuns nossa realidade, embora a gente esteja em outro patamar, mas aponta uma série de coisa que são muito interessantes, trazem muitos dados de pesquisa. A pesquisa também aí nesses países é muito mais consolidada, a produtividade é muito maior. Se pegar os Estados Unidos, por exemplo, o que existe de pesquisa sobre educação infantil é... você não dá conta de seguir, tanta coisa, tanto grupo, tanta produção, e pesquisas grandes, com grandes amostras, estudos longitudinais, que quase não existe aqui no Brasil, que duram vários anos... Acompanham grupos de crianças em sua trajetória, então tudo isso a gente aprende muito com essa produção internacional, e também com a troca, tanto chamando o pessoal para vir aqui como também participando dos congressos deles. Então eu acho que tem a ver, tem havido muito impacto dessa produção internacional. E de experiências, se você pensar hoje, por exemplo, no Brasil você vai nos lugares mais longínquos a pessoa já ouviu falar da Reggio Emilia, já ouviu falar das escolas do norte da Itália, já ouviu falar de várias coisas que são informações que antigamente não chegavam até nós. Então, é interessante isso também porque é estimulante, eu acho que teve um trabalho muito bom da Lúcia Faria de estimular traduções dessa produção porque é muito importante essas traduções, a própria produção editorial ela é importante, porque brasileiro não lê nenhuma língua, só lê português. Se espanhol brasileiro lê.” (CAMPOS)

“(...) Temos duas influências exteriores, uma é deixar que elas fiquem crianças por mais tempo, como é o que prevalece nos países escandinavos. A outra é crer que a criança é um ser inteligente, portanto, precisa ser ajudada a significar as coisas desde cedo, podemos ver isso nos países mediterrâneos, Espanha, Itália. Nas orientações das Diretrizes Curriculares o que prevaleceu foi a segunda, mas no Brasil existem os dois grupos. Se a criança é inteligente e precisa dessa mediação desde cedo, precisamos que a escola seja assim mediadora da relação criança-mundo.(...)” (OLIVEIRA)

“(...) ontem mesmo estive aqui, está aqui conosco o Manuel Sarmiento e ele fez uma palestra muito boa, que foi justamente sobre a sociologia, mas foi no contexto da infância. Então eu acho que a construção e solidificação de uma pedagogia da infância no Brasil e no mundo tem a ver com toda essa discussão da criança no mundo e dos aparatos políticos. Uma das características atuais, ele fala em três paradoxos que eu acho interessante a gente resgatar, não é só ele que fala isso... ao mesmo tempo um crescimento muito grande dos direitos da criança, dessa discussão, da convenção dos direitos da criança, a gente fala o tempo todo nisso e ao mesmo tempo um aumento do controle sobre as crianças. As crianças hoje não circulam mais na rua livremente como antes, não tem rua mais, a violência muito grande, a violência doméstica muito grande, então é justamente por conta dos direitos e isto está sendo uma realidade desnudada... ao mesmo tempo também

*situações muito agravadas de infância, em situações de guerra, de risco, de grandes catástrofes, etc., que a gente sabe que as crianças são os seres mais frágeis, nessa situação mais vulneráveis e um processo de institucionalização muito intenso na infância. Então hoje se a criança não está na família e quais famílias, aí precisa anotar na família pequena, da criança pequena.” (VIEIRA)*

*“A COEDI nasce no tripé universidade, prefeituras e ONGs, então é tudo com base nas pesquisas e tudo mais, e esse caderno então que está sumido aí, que saiu esse outro livrinho... eu escrevi sobre espaço físico então eu escrevi aí e tem essa minha contribuição que foi o marco, hoje muita gente pesquisa o espaço físico e inclusive o documento da educação infantil do atual governo, já no 2º governo Lula, já tem documento sobre a organização do espaço físico na educação infantil que não é igual à escola. Então eu vou falar que nem o Lula “é a primeira vez na história...”, mas é a primeira vez na história que está escrito que não é para copiar o modelo da escola na educação infantil.” (FARIA)*

As Instituições são apontadas nas seguintes falas:

*“(...) Ela está em alguma instituição. Ou ela está na creche ou na pré-escola. Então, quando não está na creche, está com a família, então você tem menos, e quando não está na creche tem uma demanda enorme para estar... As filas de espera. A demanda por creche é muito grande. Eu ontem eu falava com uma aluna minha que me procurou para fazer um estágio na Assembleia Legislativa de Belo Horizonte e justamente um estágio que surge porque precisa ter alguém com alguma formação pedagógica para lidar com as demandas que surgem no gabinete lá do deputado, e ela falou que a demanda de creche, que os pedidos de creche, para abrir creche são enormes, eu nem sabia disso. É outra coisa que apareceu. Então tem essa... se a criança não está (institucionalizada) a demanda de (institucionalização) é muito grande das famílias e isso recoloca como educar as crianças, como cuidar dessas crianças, como tornar a vida delas mais agradável, com mais bem-estar. Eu fico muito preocupada com isso porque você tem crianças hoje que entram 6h30min numa creche e saem 7h da noite. São crianças cansadas, estressadas de tanto... estressadas pelo trânsito...” (VIEIRA)*

*“(...) pensar a infância, a criança nesses lugares, pensar os adultos nesses lugares, na relação com as famílias nesses lugares, as famílias também mudaram... tem uma nova sociologia da família também de uma nova família, e uma outra coisa também que lembrava aqui que o... Sarmento falava ontem, essa institucionalização da infância, com uma crise das instituições, como a crise da escola, como a crise da família. Não com o fim na escola, nem com o fim da família, mas com novas demandas para a escola, novas demandas para a família, novas visões aí da relação entre os sexos também que fazem muita diferença, e que tem impacto na forma como nós vamos educar os nossos filhos, as novas gerações.” (VIEIRA)*

*“(...) o cenário é um cenário que se abre com essa herança desses programas que se criaram e por outro lado também com uma nova, um novo cenário com os movimentos sociais de mulheres, e das feministas e de luta também pelos direitos da criança que culminou na Constituição Federal, de 88, e com o Estatuto da Criança e do Adolescente e mais tarde, 96, com a Lei de Diretrizes e Bases, antes*

*com a Lei também de Orgânica de Assistência Social de 93, que também define como foco de assistência social o atendimento à infância e a maternidade, como sempre, e esse é o cenário que se abre. Ou seja, com essa herança se abre um novo cenário, digamos, um novo cenário conceitual da educação infantil, um reposicionamento das reivindicações, um reposicionamento do que é a educação da criança pequena como direito à educação, e não como assistência para resolver o problema da criança carente, do fracasso escolar, de todas essas carências e deficiências que as pobres carregam. Então esse é o cenário que se abre nos anos 90 e com uma série de questões que vão também, que começa também a frequentar a própria academia, a área da pesquisa, começa se abrir um pouco. Com a minha dissertação mesmo de mestrado, que fala das creches... a trajetória das creches na política social brasileira ela foi construída no início dos anos 80 já. Eu defendi no início de 87, escrevi em 86 e você tinha pouca produção na academia sobre educação, sobre creche então não tinha nada, era um assunto... a minha foi praticamente a primeira dissertação aqui no nosso programa que também tinha pouco tempo, o nosso programa ele... tinha mais tempo e foi reformulado em 78 se abrindo para temas dos movimentos sociais, os movimentos populares e a creche ela entra nesse contexto também de abertura da academia para novas temáticas incorporando o momento social. E esse é o cenário também, continua sendo, tendo um atendimento deficitário e um atendimento ainda pouco conhecido no Brasil.” (VIEIRA)*

*“Do ponto de vista administrativo você teve uma saída da assistência e uma integração na educação. Então há um esforço, há um esforço de que a educação infantil seja completamente reconhecida pela educação, mas esse esforço ainda não significa a tradução de prática porque ainda se tem algumas tendências assistencialistas fortes que rondam-a, especialmente para creche. Acabou a LBA, então se limpou um monte de coisa. Quer dizer, você tem uma... não é uma transferência, nem uma passagem, mas você tem uma assunção pelo sistema educacional de creches de pré-escolas, e a tendência, apesar disso, se manifestam tendências de diferenciação interna entre creche e pré-escola.” (ROSEMBERG)*

A palavra modelo é retratada em diferentes aspectos:

*“Eu acho que o que aconteceu nos anos 90 foi, assim, o reposicionamento, a construção de uma nova visão da criança. Então já não era uma criança que tinha que ser toda dirigida e que tinha um modelo de educação para ela também, mas que era uma criança que devia participar da sua educação, que devia brincar, que devia ter espaços para ela se movimentar, liberdade de expressão da criança, dela se exprimir, dela poder falar, dela poder ser ouvida... Eu, não sei, eu considero que aquele documento, embora não tenha sido..., mas o documento “Esta creche respeita a criança” eu acho que no fundo renova a relação com a criança de escuta, de valorizar o que a criança traz, o que ela fala, de valorizar o seu espaço, a sua intimidade, de perceber que as crianças também fazem amizades... ela tem o direito de ter amigos, de conversar, de ter a sua, uma certa privacidade nesses espaços coletivos que é muito complicado hoje.” (VIEIRA)*

*“O período teve conquistas mais ainda não vemos isso na prática, lá na sala com as crianças. Eu sou aposentada e decidi trabalhar nesse outro lado, não só na*

*academia, é lá que as coisas acontecem e em nível de Brasil um modelo antigo de educar baseado em outra concepção é o que mais predomina.” (OLIVEIRA)*

*“Temos que superar esses modelos, entendendo as áreas das diferentes linguagens. Falta sabermos o que desejável para educarmos de maneira integral, o que é desejável para educarmos as crianças de maneira integral, depende da cultura, são diferentes modelos.” (OLIVEIRA)*

*“(...) tem crianças que tem essa formação digamos preparatória pro Ensino Fundamental, a creche é vista como assistência, ainda, esse é um caminho, que a gente não quer, mas é um caminho que tá aí, tá presente, outro caminho é o das crianças, estarem aí, darem conta daquilo que tá posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que tem como eixo a interação e a brincadeira, e as crianças, então, brincando, interagindo, se apropriando das diferentes questões, infelizmente a gente não tem uma educação infantil que tenha um encaminhamento único, embora a gente tenha a Pedagogia da Infância, embora tenha o tripé, embora agora tenha uma série de elementos novos, pesquisa, publicação, tem uma série de coisas, a gente não tem ainda uma educação infantil que tenha um modelo único, a ideia o modelo único aqui não é no sentido de limitar, mas é uma coisa que fosse mais adequada pras próprias crianças e não tem. A gente tem várias possibilidades.” (NASCIMENTO)*

*“(...) ora, as pessoas ouvirem de orelhada o High Scope é o modelo que tem vários cantinhos, então adota cantinhos e faz assim hoje eu recebi ursinho, boneca, um joguinho quebra cabeça, eu coloco tudo naquele canto, outro dia eu recebi uns penduradores eu invento outro canto, não existe um princípio orientador pra organizar estes tais cantos, se coloca aquilo que tem. A ideia que a gente tem de currículo como uma construção a partir de concepções não está posta na nossa realidade então a nossa realidade tem copiado modelos que ela ouviu de orelhada ou que ela viu em algum lugar, mas sem refletir sobre os fundamentos que estão na base dessa construção desse currículo então eu vejo essa abordagem que o pessoal chama de cantinhos no Brasil fruto dessa falta de formação, falta de informação sobre as bases da construção de currículo na educação infantil (...).” (KISHIMOTO)*

*“(...) o primeiro jardim da infância foi criado em 1896 pelo Caetano de Campos e era o único jardim da infância que existia descente, ele foi criado com o objetivo de ser modelo pras outras, imagina, mas se não existia nem ensino primário descente, imagina se iam botar pré-escola, ficou o modelo dele mesmo pra ele mesmo por um bom tempo, mas em 30 o Lourenço Filho que era mais preocupado com a questão da criança pequena, falou não, nós precisamos dar educação para as crianças pequenas só que aonde tem, no grupo escolar, então bota os pequeninhos nos grupos escolares (...).” (KISHIMOTO)*

*“(...) com esse estilo de expansão, baseado nessas políticas de assistência social e de educação, que apregoavam a participação voluntária e que, na verdade, apregoavam um modelo de expansão com uma valorização do que eles chamavam de saber popular, na verdade era porque se valorizava o contexto pobre, das periferias pobres e das favelas brasileiras. Como não havia um... e a partir de uma crítica de um modelo que eles chamavam, que se chamava nos documentos da*

*época dessas duas instituições, o Ministério da Educação MOBRL, que participou desse programa nacional de educação pré-escolar que abre em 81, foi inclusive depois da LBA.(...)” (VIEIRA)*

*“(...) do que se chamou de modelos tradicionais da educação da criança pequena, o modelo institucional da creche tradicional e da creche, e da pré-escola porque eram considerados modelos caros, e tinha médico, tinha um prédio, tinha um modelo de construção, tinha uma equipe, tinha uma rotina, e se queriam expandir... se tinha o discurso, reconhecimento, por outro lado, de que havia uma demanda, uma necessidade da expansão da educação pré-escolar em função também das teorias da expansão do capital, da difusão da teoria do capital humano e de toda uma teoria da educação compensatória, dos modelos de educação compensatória baseados nas teorias da privação cultural (...).” (VIEIRA)*

A responsabilidade estatal é questionada na colocação:

*“Então agora, nós conhecemos liminares que estão solicitando que a criança de três anos vai para a pré-escola. Então, até então, o zero a três, o que é zero a três... Essa questão das idades ela é muito, exige muito cuidado nosso. Não é uma coisa simples, que é uma coisa que eu ia falar também na hora que você falou. Essas concepções da infância, da criança, do que se quer, são projetos também, são projetos de sociedades, de projeto de pessoa humana, do que a gente quer para a humanidade, projetos nesse sentido e não tem só um, tem vários e são projetos em disputa. Então essa questão da construção, da solidificação, de uma pedagogia da infância ou de uma preocupação com uma infância dentro desses novos contornos, exige essa consciência de que, determinadas concepções, as que nós defendemos, nós temos que defender mesmo, defendendo... em contraposição a outras que existem representadas por atores que também tem poder. Aí um exemplo disso é, por exemplo, o movimento de empresários na educação, compromisso todo para a educação que tem uma proposta para a educação infantil... para as instituições que acolhem crianças pequenas na perspectiva educacional. Você tem visão da justiça, dos promotores, do Ministério Público que estão nessa área dando diferentes pareceres, liminares e definindo se a criança entra ou não entra, com qual idade e em que situações. Aqui em Minas Gerais, acho até no Brasil, na verdade, que se definiu que o menino entra menor de seis anos no ensino fundamental, ele pode entrar desde que tenha uma avaliação psico-pedagógica do desenvolvimento da criança. Quer dizer, isso aí abre um campo de controle da criança e o que que a nossa Secretaria Estadual fez, por meio das superintendências de educação? Criou um teste para avaliar a capacidade psico-pedagógica das crianças quando as famílias pedirem para ter o teste. Então isso já está ocorrendo. Então são coisas que se for para definir dentro de campo de estudo que você pergunta, tem muita coisa para a gente compreender, mas tem muita coisa que é urgente porque ao mesmo tempo que a gente tem que compreender, a gente tem que se posicionar e tem que se posicionar hoje, porque o juiz está dando a liminar é hoje e a liminar pode valer para todas as crianças. Então isso configura também uma necessidade de atuação que já está ocorrendo dos fóruns estaduais de educação infantil, do movimento de educação infantil que é um dos atores que também está aí nessa, nessa disputa de sentidos da educação infantil no Brasil hoje. No Brasil e no mundo, porque essas coisas hoje, tudo globalizado.” (VIEIRA)*



Alguns problemas crônicos são apontados nas entrevistas:

*“Então, eu sei que são exemplos pontuais, mas a gente têm pesquisas que são feitas com amostra, com rigor assim em termos de representatividade e os problemas são muito graves. Agora, mais grave ainda é você ver a questão do conhecimento, do acesso ao conhecimento, de você ampliar os conhecimentos da criança, de você responder a curiosidade dela, de você ter materiais que sejam estimulantes, de você trabalhar com vários tipos de coisa, com arte, com conhecimento da natureza, com livros de histórias, com tudo que dá para fazer com uma criança dessa idade que está ávida, quer entender tudo o tempo todo, é a idade do por quê. “Mas por que isso, por que aquilo?”, e isso é muito triste você ver sabe, muito, muito pobre. O repertório das professoras é muito pobre. Então aquele currículo da prefeitura bonitinho fica lá na prateleira.” (CAMPOS)*

*“Então uma das coisas que as professoras de educação infantil falaram, eu perguntei, eu falei: ‘vocês conhecem as diretrizes curriculares?’, ‘conhecemos’. ‘Vocês sabem que, uma das coisas que se dizem que as crianças tem direito à brincadeira, elas têm direitos à participação, elas são sujeitos... e vocês acham que o que vocês fazem respeita os direitos da criança? Ou respeita o tempo de adulto que vocês têm para fazer as coisas?’, a maioria, todo mundo respondeu, ‘não, é muito difícil nas condições de trabalho que nós temos respeitar os direitos da criança porque todo tempo, toda a rotina da criança é em função de uma rotina, de uma rotina de trabalho do adulto e não de educação da criança, do que se poderia fazer com ela.’ Então isso é um problema também que nós falamos para atender, para acolher essas crianças num tempo grande nas instituições e esse paradigma ele tem que mudar um pouco... O trabalho tem que ser organizado em função dos direitos do bem-estar das crianças e evidentemente do bem-estar dos adultos porque com isso também os adultos não tem bem-estar no trabalho. Então é fundamental você ter um lugar em que, porque a educação infantil é o lugar de trabalho dos adultos, não é só lugar de espaço para as crianças ficarem junto com adultos que trabalham com elas, porque não é voluntário... não é assim uma coisa... é um lugar de trabalho, é uma instituição de trabalho. Então esses também são (desafios)... Para serem alcançados.” (VIEIRA)*

*“(...) A gente vê coisas terríveis. Assim, coisas que realmente... são casos em que não são mais nem de educação sabe, são casos de direitos humanos. Direitos humanos básicos de crianças que estão sendo violados todo o santo dia naquela instituição que é financiada com dinheiro público. Então você financia uma instituição com dinheiro público, seja direto ou seja conveniada e as crianças são desrespeitadas, mas não é assim, são negligenciadas, são tratadas mal, são desprezadas, são espezinhadas, é horrível, horrível, horrível. Não estou nem falando assim do currículo, da questão do acesso ao conhecimento, a questão da arte, porque também é um desastre total e completo, mas assim nas questões básicas. E por que que acontece isso? Aí eu acho que são desafios que realmente nós vamos ter que avançar muito. Começa na formação inicial das professoras. As professoras não aprendem nada sobre criança pequena. Nada, não sabem nada. Os cursos não ensinam absolutamente nada do que precisaria ser ensinado.(...)” (CAMPOS)*

*“(...) E aí o... poderia falar isso, que estamos em busca dessas pedagogias. A gente tem certeza que não é todo mundo que educa as crianças igual a escola, igual a escola reprodutora, transmissora, porque também tem gente boa na escola que também não faz a reprodução, também não faz só a transmissão. O pior é que como tem isso, querem trazer para a educação infantil como a única forma e como se os pobres precisassem, isso que é o pior. Então toda essa discussão ela traz também, o pincelar de todo o racismo, de toda a exclusão do diferente... da verdade diferente do branco, de classe média, casado, homofóbico...” (FARIA)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica aqui realizada, foi empreendido um esforço em mapear a construção do campo denominado Pedagogia da Infância e/ou Pedagogia da Educação Infantil, pois por vezes verifica-se que são termos utilizados como sinônimos para delimitar a Educação para crianças. Assim, é possível demarcar a Pedagogia da Infância como sendo a Educação pensada para crianças de zero aos dez ou doze anos e já a Pedagogia da Educação Infantil se restringe a Educação para crianças de zero aos cinco anos e onze meses.

Nesta articulação, verificamos o papel fundamental da Legislação no Brasil, no que se refere à criança e sua Educação, expressas em desdobramentos, como a elaboração de documentos por parte dos órgãos centrais e o encadeamento de Políticas Públicas. Houve a constatação de um crescimento positivo de materiais específicos, livros e documentos na Educação Infantil, mas buscou-se ressaltar a longa jornada do que ainda está sendo construído ao pensar na Educação da criança pequena, principalmente para as crianças de zero a três anos.

Ainda procurou-se apresentar no período proposto para essa pesquisa (1990 a 2010) alguns referencias bibliográficos que fizeram parte da construção dessa Pedagogia e as discussões teóricas que permearam o seu desenvolvimento.

As análises apresentadas mostraram um momento histórico de grande efervescência acadêmica e política, com influências nacionais e estrangeiras que notoriamente contribuem para a configuração desse campo em específico.

As movimentações intelectual e política foram significativamente importantes para a área, pois se verifica o crescimento de pesquisas e a contribuição de outras áreas, e não somente da Psicologia, como constatado em estudos anteriores. Um dado que merece destaque são os estudos sociológicos, baseados na Sociologia da Infância, o qual instaurou um novo paradigma em relação à criança e às infâncias.

Esta visão aproxima-nos das concepções defendidas, das discussões e dos respectivos autores que permeiam essa etapa da Educação. Percebe-se o quanto avançamos nas pesquisas e o que ainda temos a conquistar, seja nas instituições, na formação dos profissionais, organização do tempo e do espaço, e o que propriamente fazemos com as crianças.

A partir desses pressupostos teóricos que valorizam a criança como sujeito de direitos, capaz, inventiva, protagonista e ator social entende-se que sua Educação precisa ser questionada, a fim de desnaturalizar concepções arraigadas, adultocêntricas e disciplinadoras, que tolhem as culturas infantis.

Essas discussões buscam combater estereótipos genéricos de uma criança idealizada, e uma Infância mitificada, baseada na educação para a submissão, que perpetua a exclusão e reafirma a divisão social, além de confirmar a hierarquia da estratificação social.

Deste ponto de vista, vários temas mostraram fragilidades tanto em documentos publicados pelo MEC, nas políticas públicas ou no que acontece nas próprias instituições.

Na interface com as últimas mudanças na Legislação referente às crianças de seis anos e a obrigatoriedade da Educação para as crianças de quatro e cinco anos, consideramos os entraves que tais políticas ocasionam, demonstrando que nem toda mudança é positiva.

Como suporte para a temática foi utilizado a técnica das palavras-chave, para demonstrar a visão de um tempo implícito no léxico das pesquisadoras que se propuseram a participar desse estudo e que contribuíram para a compreensão do que é particular, característico da Educação da criança pequena. Essas entrevistas produziram um material volumoso e profícuo para a análise aqui efetivada.

Enfim, o fio condutor dessa pesquisa foi o de realizar um panorama baseado nos pressupostos, autores e tendências que protagonizaram a configuração da Pedagogia da Educação Infantil no Brasil, e assim, compreender à luz desta trajetória, os caminhos percorridos nessa construção.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114** de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172** de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11/11/2009 altera a redação do inciso I do artigo 208 da Constituição Federal.

\_\_\_\_\_. MEC, SEF, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

\_\_\_\_\_. MEC, SEF, COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994b.

\_\_\_\_\_. MEC, SEF, COEDI. **Educação Infantil no Brasil: Situação Atual**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994c.

\_\_\_\_\_. MEC, SEF, COEDI. **Educação Infantil: Bibliografia Anotada**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995a.

\_\_\_\_\_. MEC, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. MEC/SEF/DPEF/COEDI. Brasília, 1ª ed.1995b.

\_\_\_\_\_, MEC, SEF, COEDI. **Propostas Pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC, SEF. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998a. 2vol.

\_\_\_\_\_. MEC, SEF. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3 vol.

\_\_\_\_\_. MEC, CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**, Brasília: MEC, 1998c.

\_\_\_\_\_. MEC, CNE. **Parecer Câmara de Educação Básica nº 22/98**, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Homologado em 22/03/1999. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de março de 1999.

\_\_\_\_\_. MEC, CNE. **Resolução Câmara de Educação Básica nº 1/99** de 7/4/1999. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_. MEC, SEF. **Padrões de Infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Documento Preliminar. Brasília: MEC/SEF, 2005.

\_\_\_\_\_. MEC, SEB, DPE, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF. 2006b. 2 vol.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/ SEB/DPE/ COEDI, 2006c.

\_\_\_\_\_. MEC, SEB, DPE. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB/DPE, 2ª ed., 2007.

\_\_\_\_\_. MEC, CNE. **Resolução Câmara de Educação Básica nº 5/09** de 17/12/2009. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na educação infantil**. MEC/SEB. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. FCC; MEC; BID. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa**, Sumário Executivo, 2010. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/sumario\\_executivo.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/sumario_executivo.pdf)> Acesso em: 28 jan. 2013.

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **O direito das crianças à educação infantil.** Pro-posições, Campinas, v. 14, nº 3 (42), p. 13-24, set./ dez. 2003. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. LEVCOVITZ, D. ; RODRIGUES, T. C. **Infâncias em Educação Infantil.** Pro-posições, Campinas, v. 20, nº 3 (60), p. 179-197, set./ dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARRETO, A. M. R. F. **Educação Infantil no Brasil: desafios colocados.** In: **Grandes Políticas para os pequenos.** CADERNOS CEDES nº37. Campinas /SP, 1995.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação;** Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas.** Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. ROSEMBERG, F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARVALHO, A. F. de; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES. M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças.** Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, Editor: CIIE, Edições Afrontamento. Universidade do Porto / Portugal: 2002, p. 113-134.

\_\_\_\_\_. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação e Sociedade, vol. 26, nº 91, p. 443-464, maio/ago.2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p.351 – 360, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

DEMARTINI, Z. B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I. ; PILOTTI, F. (Org.) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, A. L. G. de. Apresentação. In: **Grandes Políticas para os pequenos**. CADERNOS CEDES nº37. Campinas /SP, 1995.

\_\_\_\_\_. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.(Org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_.; PALHARES. M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

\_\_\_\_\_. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES. M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.92, p.1013 – 1038, Especial – Out. 2005c. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 04 out. 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. MELLO, S. A. (Org.) **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. FINCO, D. (Org.) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, F. “As trocinhas do Bom Retiro”. In: **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. 2ª ed., Petrópolis:Vozes, 1979.



FERREIRA, S. G.; MORAES, R. M. **Educação: Desempenho educacional no Brasil: o que diz o PNAD 2001**. Informe-se. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e social (BNDES). Nº 48. Nov/2002. 8 p. Disponível em: <[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/informesf/Inf\\_48.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/informesf/Inf_48.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2013.

FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, A. J. ; PRADO, P. D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, F. de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREITAS, M. C. de. ; KUHLMANN Jr., M. (Org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, A. L. G. de. (Org.). **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_.; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção educação e saúde; v. 1).

GOBBI, M. A. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

GUEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.(Org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

GUNNARSSON, L. A Política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.(Org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo. Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Tradução Yan Michalski. São Paulo: Sumus, 1981.

KUHLMANN Jr., M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES. M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In: SOUZA, G. de (Org.) **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010b.

MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCHI, R. de C. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, F. (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, J. de S. (Org.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARTINS FILHO, A. J. ; PRADO, P. D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MONTANDON, C. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 112, p. 33-60, mar/2001

MÜLLER, F. (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES. M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na**

**pesquisa sobre a pequena infância.** Horizontes, v. 27, nº 2, p. 31-36, jul.-dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.) **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. ; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.) **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) **As crianças: contextos e identidades.** Universidade do Minho. Portugal: Bezerra Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) **As crianças: contextos e identidades.** Universidade do Minho. Portugal: Bezerra Editora, 1997.

PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002.

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631 – 643, maio/ago. 2010.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, E. A. C. **Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação.** Perspectiva. Florianópolis, v. 15, nº 28, p. 21-33, jul.- dez. 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628/10162>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia.** 1998. 582p. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1998.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa.** Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, 2002, p. 67-88. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. 30 anos da educação infantil na Anped. In: SOUZA, G. de (Org.) **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FARIA, A. L. G. de. ; FINCO, D. (Org.) **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.) **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

\_\_\_\_\_; CAMPOS, M. M.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. de. (Org.) **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar.** Texto preparado como trabalho encomendado pelo grupo de trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPEd, apresentado na 32ª Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG), 2009.

\_\_\_\_\_. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (Org.) **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: Contexto, 2010.

SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p.361 – 378. Maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

\_\_\_\_\_. PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho. Portugal: Bezerra Editora, 1997.

SILVA, Anamaria. S. da. **Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança**. Pro-posições. Vol. 10, nº 1 (28), março/1999. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-silvaas.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013

SILVA, Peterson R. da. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 112, p. 7-31, mar/2001.

SOUZA, G. de. (Org.) **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

VALVERDE, S. L. As múltiplas linguagens: encorajar a ler. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S.A. (Org.) **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VIEIRA, L. F. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, G. de (Org.) **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**. São Paulo, Boitempo Editora, 2010.

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Instituição:** Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

**Projeto de pesquisa:** A construção de uma Pedagogia da Infância no Brasil: um novo olhar para a educação da criança pequena

**Pesquisadora:** Janaina Cacia Cavalcante Gonçalves da Silva

Você está convidada a participar de uma pesquisa científica que tem como objetivo investigar a construção do campo da Pedagogia da Infância em um contexto recente de publicações e seus respectivos autores, bem como analisar o caminho delineado pelos autores e as pesquisas referente à faixa etária do 0 aos 6 anos, a fim de delinear o percurso da Pedagogia da Infância após as duas últimas décadas do século XX.

Sua participação é voluntária. Você será entrevistado com um questionário semiestruturado e será gravada de acordo com o seu consentimento. Em qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo ou constrangimento.

As perguntas, as respostas e as informações obtidas pelas gravações das conversas serão usadas para cumprir os objetivos do estudo.

Não será pago nada em função de sua participação nem será dado qualquer ajuda de custo, do mesmo modo que participar da pesquisa não acarretará em nenhum custo ou despesa para a participante.

Você poderá entrar em contato conosco para esclarecimento de eventuais dúvidas, bem como se informar acerca dos resultados da pesquisa, através do celular da pesquisadora responsável, Janaina Cacia Cavalcante G. da Silva (11) 993438030 ou do e-mail [janainacacia@hotmail.com](mailto:janainacacia@hotmail.com) ; na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Estrada do Caminho Velho nº 333 e telefone (11) 3381-2045 ou no CEP (Comitê de Ética e Pesquisa), rua Botucatu, 572 - 1º andar - conj 14, tel (11) 5571-1062 ou e-mail: cepunifesp@unifesp.br.

Eu, \_\_\_\_\_, portadora do RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informada de forma adequada sobre o presente projeto de pesquisa descrito acima e concordo em participar como voluntária.

Data \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Data \_\_/\_\_/\_\_

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: UM NOVO OLHAR PARA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA (1990-2010)**

### **QUESTÕES INTRODUTÓRIAS**

Qual o cenário da Educação Infantil no Brasil a partir da década de 90?

A seu ver, houve mudança na concepção relativa às Instituições para a Educação da criança pequena depois das publicações oficiais?

Qual a concepção de Infância e criança que foi delineada neste percurso nos últimos 20 anos?

### **QUESTÕES ESPECÍFICAS**

Qual o panorama da construção e solidificação da Pedagogia da Infância no Brasil? E no mundo?

Como podemos esboçar a construção e legitimação do campo de estudos referentes à Infância no Brasil?

Qual o seu posicionamento diante desse campo em construção?

O que concretamente podemos elencar para definir o campo de estudos referentes às crianças de zero a seis anos e a sua escolarização?

### **QUESTÕES SUPLEMENTARES**

Quais são as conquistas, desafios e dificuldades para a Educação Infantil no Brasil? O que falta para que seja verdadeiramente um espaço de formação integral para as crianças de 0 a 6 anos?

Qual o estado da arte nas pesquisas com crianças e a Pedagogia da Infância no Brasil?

O que podemos vislumbrar referente à educação das crianças pequenas nesta trajetória?

Em sua opinião, qual o “lugar político” de sua trajetória em relação à consolidação de uma nova Pedagogia da Educação Infantil no Brasil?

# ANEXOS